

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

## **Bakalářská práce**

Petr Potoček

### **Učitelovo pojetí rolových očekávání**

Teacher's Concept of his Role Expectations

Praha 2016

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

### *Poděkování*

*Děkuji PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za laskavé a podnětné vedení práce; účastníkům výzkumu za ochotné sdílení, i těm, kteří mi je pomohli kontaktovat; mé ženě Kláře za pochopení a podporu po celou dobu mého studia.*

*Prohlášení:*

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 6. dubna 2016

Petr Potoček

## *Abstrakt*

Na učitele jsou v jeho profesní roli kladena různá očekávání. Kladou je žáci, rodiče žáků, nadřízení, kolegové, odborná veřejnost, představitelé školského systému i společnost v obecné rovině. Učitel utváří svou profesní identitu na základě svého osobního přesvědčení a pedagogických ideálů, vlivem praktických zkušeností, a velkou měrou je přitom ovlivněn profesními vztahy s uvedenými subjekty a jimi kladenými rolovými očekáváními. Jeho profesní identita se velkou měrou prolíná s jeho identitou osobní, přínos profese i její nároky učitel prožívá také v osobní rovině. Jeho vlastní pojetí role je z velké části v souladu se společenskými očekáváními, sám se cítí být reprezentantem společenského ideálu a společenským činitelem. Jeho role je však vymezena natolik obecně a široce, že může být pojmána poměrně individuálně, ale zároveň se její pojetí mohou u různých subjektů lišit a to se může stát příčinou konfliktů. Těm se učitel snaží předcházet kvalitou své práce i osobními postoji. Se žáky učitel rozvíjí výchovný vztah, ale velmi přitom záleží na porozumění žákům v jejich vlastní skutečnosti. Ve vztazích s rodiči je důležitým prvkem komunikace a učitelova profesní zdatnost. Rolová očekávání učitel musí zvládat vlastními silami, k tomu však potřebuje podporu nadřízených a porozumění své práci z ostatních stran.

## *Klíčová slova*

profesní role učitele, učitelovo pojetí role, rolová očekávání, profesní identita učitele, učitelovy profesní vztahy, výchovný vztah

### *Abstract*

Different expectations are placed towards teacher in his professional role. Pupils, their parents, superiors, colleagues, experts, representatives of the school system and society in general are those who place them. Teacher shapes his professional identity based on his personal beliefs and pedagogical ideals, influenced by practical experience, and also is largely influenced by professional relationships with these entities and their role-imposed expectations. His professional identity is largely intertwined with his personal identity, both demands and benefits of the profession are experienced by teacher also on a his personal level. His own conception of the role is largely in line with societal expectations, he feels to be representative of the societal ideals. His role is defined so broadly and universally, so it can be viewed relatively individually, but its conceptions may vary among different entities and it may become the cause of conflicts. Teacher tries to prevent them by the quality of his work and his personal attitudes. Teacher develops educational relationship with pupils, but in the same time it depends very much on the understanding of the pupils in their own reality. Important elements in relationships with parents are communication and teacher's professional skills. Teacher has to manage the expectations towards his role on his own, but the support of superiors and understanding of his work from the others is also needed.

### *Key words*

teacher's professional role, teacher's concept of his role, role expectations, teacher's professional identity, teacher's professional relationships, educational relationship

## Obsah

Úvod .....	7
Metodologie.....	8
Role učitele .....	12
Identita.....	14
Profesní identita učitele .....	18
Společenská očekávání .....	20
Identita osobní a profesní – výzkumná zjištění .....	24
Autenticita .....	24
Vliv profesní identity do osobní roviny, angažovanost .....	27
Vývoj profesní identity .....	29
Úzké pojetí role .....	33
Vnitřní rozpory .....	35
Učitelovo pojetí společenských očekávání .....	36
Profesní kvalifikace .....	36
Poslání .....	43
Společnost.....	46
Společenské prostředí .....	46
Vzdělávací systém .....	47
Rodiče.....	52
Očekávání rodičů .....	57
Vztahy učitelů s rodiči .....	59
Ocenění a sebeocenění.....	61
Výchovný vztah.....	65
Žáci.....	72
Očekávání žáků.....	74
Vliv žáků na učitele .....	80
Tři plus jedna strana .....	82
Čtvrtá strana – vedení školy .....	83
Konflikty a jejich řešení .....	86
Závěr.....	89
Literatura .....	92
Seznam příloh.....	94

## *Úvod*

Ve své práci se zabývám tím, jaké je učitelovo pojetí sebe sama v roli učitele. V čem vidí to, co ho dělá učitelem. Základním pojmem, který to vyjadřuje, je profesní identita. Učitel svou profesní identitu vytváří ve vztahu k určitému profesnímu ideálu – určitý ideál má učitel sám, určitým ideálem učitele je ovlivněn i ředitel školy, kde učitel působí, určitý obraz ideálního učitele si vytvářejí žáci, rodiče i společnost v obecné rovině. Tyto ideály ovlivňují očekávání, kladená na výkon role/profese učitele z těchto různých stran; očekávání vůči učiteli kladou také jeho kolegové a vědecká pedagogická obec. Učitel je tedy v síti profesních vztahů rozklenut mezi nositele různých očekávání a rozmanitých pojetí jeho role, která musí reflektovat. Do hry mohou dále vstupovat odlišné zájmy, které mohou tyto jednotlivé skupiny mít. Situace, ve kterých se projevuje případný nesoulad těchto pojetí a rolových očekávání, působí na práci učitele, na jeho konkrétní rozhodování i na formování jeho profesní identity. Učitel, který tyto situace prožívá, si vytváří určitý způsob či postup, jak se s nimi vypořádat a tyto zkušenosti určitým způsobem zapracovává do svého pojetí profesní identity.

Cílem práce je tedy zjištění individuálních způsobů, jakými učitelé vnímají sebe sama v roli učitele, jak jejich profesní identitu ovlivňuje určitý profesní ideál, profesní vztahy a především různá očekávání, kladená na ně v jejich profesní roli. Výchozím problémem je předpoklad, že očekávání kladená z různých stran mohou být z hlediska osobní a profesní identity pro učitele v jisté míře nepřijatelná, v úplnosti nesplnitelná, vzájemně rozporná a že jejich naplňování je spojeno s nutností volit priority a kompromisy nebo částečná odmítnutí. Výzkumné otázky se tedy ptají: Jak učitel vnímá svou profesní identitu s ohledem na to, že působí v síti vztahů k různým subjektům? Jaká očekávání, kladená na něj těmito různými subjekty, učitel vnímá, jak s nimi nakládá, jak se vůči nim vymezuje? Jaký vliv na formování učitelovy profesní identity mají či mohou mít případy neslučitelnosti těchto různých očekávání?

V práci, která je koncipována jako teoreticko-empirická, čerpám ze dvou zdrojů – prvním jsou rešerše z odborné literatury, druhým je vlastní empirický výzkum. Teoretický základ je rozpracován v kapitolách vymezujících pojmy role, identita, profesní identitu učitele a společenská očekávání. Další kapitoly pak již vycházejí z výzkumu, jehož téma, cíl i výzkumné otázky jsou shodné s celkovými, a jehož metodologii objasním hned v následující kapitole.

## *Metodologie<sup>1</sup>*

Jde o kvalitativní výzkum, který měl několik fází. V první fázi vlastního výzkumu jsem metodou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů nasbíral data. Hloubkové rozhovory jsem vedl s deseti učiteli, které vzápětí představím; rozhovory měly různou délku v rozmezí 30 až 150 minut. S učiteli, účastníky výzkumu, jsem navázal kontakt na základě kolegiality nebo prostřednictvím třetí osoby, na některé další účastníky jsem získal kontakt prostřednictvím stávajících. Každý rozhovor se uskutečnil na základě poučeného souhlasu účastníka, v jehož písemné podobě jsme si podpisem stvrdili pravidla nakládání s nasbíranými daty. Z mé strany, tedy ze strany výzkumníka, šlo především o závazek použití dat výhradně pro účely bakalářské práce a jejich anonymizace. Ze strany účastníků výzkumu jsem získal svolení rozhovory nahrávat, použít data pro tuto práci a citovat v ní jejich výroky. Práci jsem po jejím dokončení přislíbil účastníkům zpřístupnit.

Ještě před započítím samotného výzkumu jsem formuloval jeho konceptuální rámec a výzkumné otázky. Podle nich a podle informací, získaných z předběžného promyšlení tématu a z odborné literatury, jsem se připravil k rozhovorům, jak ukazuje příloha č. 1.

Během rozhovorů se ukázalo, že pro jejich charakter není rozhodující, zda a jak dlouho se s účastníkem známe, ale že je důležitější, jakým způsobem je rozhovor veden, jak účastník tvaruje a komponuje své výpovědi, a jak reaguje v rámci komunikace s výzkumníkem – tedy nakolik se ve vzájemné interakci daří dosáhnout jasných, obsažných sdělení a držet rozhovor u tématu. Je pochopitelné, že mají-li účastníci delší dobu mluvit na témata, na která nemusí být předem připraveni, mohou chvílemi "vařit z vody" nebo říkat, co je zrovna napadne. O vlastních chybách výzkumníka nemluvě. Na druhou stranu s každým dalším rozhovorem se tazatelské otázky tříbí a lépe se vztahují k tématu a hlavním výzkumným otázkám. Vychází najevo, že i poměrně jasné položené otázky účastník může pochopit vlastním způsobem; jsou-li ale skutečně jasné, pak to není špatně – naopak, právě tehdy mluví skutečně o vlastním, ze sebe sama. A právě v tom, že nejen účastník má možnost k osobitému vyjádření, ale také že výzkumník má možnost zachytit v tomto vyjádření podněty pro další vedení rozhovoru, spatřuji jednu z výhod kvalitativního výzkumu. Zároveň se ukazuje, že je někdy těžké vstupovat do hutných výpovědí účastníků s připravenými otázkami, aniž by to mělo působit násilně, a že je poměrně obtížné reagovat vhodně na výpověď a současně se vztahovat k tématu a tazatelským otázkám. Také se ale projevuje další z přínosů kvalitativního výzkumu pro téma práce

---

<sup>1</sup> Metodologicky se opírám především o Švaříčka, Šedřovou et al. 2014, ale podněty čerpám i z dalších výzkumů: Švaříček 2009; Šedřová, Švaříček, Šalamounová 2012; Juklová 2013; Moree 2013 aj.



spočívající v prostoru, ve kterém se rozhovor odehrává. V něm se mohou odpovědi na některou otázku začít objevovat až po nějaké době, takže se lze obávat, že při jiném typu výzkumu by se nemusely objevit již vůbec, právě proto, že by chyběl prostor pro jejich objevení. Některé rozhovory měly vlivem všech těchto i mnoha dalších okolností poměrně svébytnou atmosféru.

V druhé fázi, zahájené v závěsu za první a časově se s ní překrývající, jsem rozhovory přepisoval. Přepisoval jsem je doslovně v celé délce, vynechal jsem pouze několik úseků, kdy šlo o v podstatě konverzaci, a které se tedy tématu práce nijak netýkaly. Musel jsem vypustit také řadu slov nebo částí vět, které byly na nahrávkách nesrozumitelné. V této fázi se potvrdilo, že některé rozhovory mají poměrně pěknou "literární" formu – objevily se v nich opakující se motivy a témata, charakteristická pro určitého účastníka, promítla se do nich jeho osobnost a způsob vyjadřování, zazněly zajímavé vložené příběhy a epizody, na scénu vystoupily postavy s jasně nastíněnými charaktery i vazby a sítě jejich vztahů; celky některých rozhovorů měly nosnou, tvořivou kompozici, srozumitelnou strukturu.

V třetí fázi jsem přepsané rozhovory analyzoval. Nejdřív jsem uplatnil metodu otevřeného kódování<sup>2</sup>: text jsem rozdělil na významové jednotky, které jsem označil kódy. Kódy měly podobu slov, šlo o in vivo kódy nebo kódy volené ad hoc; některé kódy jsem formuloval předem, další až na základě toho, jak se objevily v rozhovorech. Vedle toho jsem vytvořil seznam kódů s vysvětlením jejich významu, který tvoří přílohu č. 2. Ke každému kódu v tomto seznamu jsem pak přidal všechny jím označené textové jednotky. Přitom se ukázalo, že řada z nich je označena nepřesně a hodí se spíše pod jiný kód – v podstatě tedy šlo o druhé kódování, při kterém jsem to první výrazně doplnil a v mnohém opravil. Dále se rozvinula tematická struktura a vztahy mezi kódy, význam a obsah jednotlivých kódů.

Ve čtvrté fázi jsem kódy strukturoval – seřadil jsem je tematicky tak, aby vznikla linie textu odpovídající tématu práce a vztahující se k výzkumným otázkám. Přitom jsem uplatnil techniku vyložení karet<sup>3</sup> a souběžně s tím prováděl primární interpretaci analyzovaných dat. Zde se můj přístup blížil etnografickému, protože myšlenková konstrukce výsledné práce se začala objevovat teprve spolu s tím, jak se při analýze objevovaly jednotlivé "teze", vyplývající ze zjištěných dat. Při interpretaci jsem používal metodu systematického porovnávání – především jsem v rámci jednotlivých témat porovnával výroky jednotlivých účastníků navzájem, případně

---

<sup>2</sup> Švaříček, Šedřová et al. 2014

<sup>3</sup> Švaříček, Šedřová et al. 2014

s informacemi z odborné literatury. Porovnal jsem také všechny výroky jednotlivého účastníka k určitému tématu, které se objevilo jako pro něj charakteristické.

Na to navazovalo psaní výsledného textu, souběžně s tím prováděná sekundární interpretace dat a následně provedené členské ověřování – význam některých výroků nebo jejich zařazení do textu práce bylo třeba ověřit u účastníků výzkumu, případně se na některé věci doptat.

V průběhu celého výzkumu jsem si vedl deník výzkumníka, kde jsem si zaznamenával informace o průběhu a okolnostech práce a reflektoval jsem vlastní subjektivitu, tedy postoje, pocity a dojmy, které se objevovaly během výzkumu, nakolik jsem si je byl schopen uvědomit. Do deníku jsem si dále zapisoval myšlenky a náměty pro analýzu, návrhy interpretací, ale také nejasnosti i vlastní výzkumnické chyby, které jsem následně objevil během přepisování nebo analýzy.

Nyní představím účastníky výzkumu. Učiním tak formou přehledu bez udání pořadí:

<i>Jméno</i>	<i>Typ školy</i>	<i>Aprobace</i>	<i>Délka praxe</i>	<i>Další charakteristiky</i>
Vilma	gymnázium	český jazyk a literatura	asi 30 let	mnohokrát třídnictví, vedoucí předmětové komise
Tereza	gymnázium	český jazyk a literatura, základy společenských věd	5 let	třídnictví
Michala	střední průmyslová škola	geologie	asi 30 let	výchovná poradkyně a metodik prevence, předtím třídnictví
Lucie	střední průmyslová škola, předtím učiliště	angličtina	2 roky	
Jarmila	obchodní akademie, předtím jazyková škola	angličtina	asi 25 let	dříve dvakrát třídnictví
Martina	základní škola – 2. st., předtím jazykové školy	angličtina	5 let	třídnictví, vedoucí předmětové komise
Lukáš	základní škola – 2. st., předtím jiná působiště	angličtina	1 rok	třídnictví
Vendula	základní škola – 1. st.	angličtina	asi 25 let	ředitelka školy, snížený úvazek
Josef	soukromé gymnázium	tělesná výchova	30 let	
Mirka	soukromé gymnázium	tělesná výchova	asi 30 let	

Tabulka č. 1 – Účastníci výzkumu

V závěru metodologické kapitoly musím ještě vysvětlit použití některých pojmů a objasnit pozici výzkumníka. V textu mluvím o učiteli bez rozlišení genderu. Mluvím-li o učiteli, případně o učitelích, myslím tím ty, kteří se účastnili výzkumu; někde se objevuje i výraz "naši učitelé". O žácích mluvím bez rozlišení toho, jaký stupeň a typ školy navštěvují. Mluvím-li o žácích ve vztahu k jejich rodičům, používám výraz děti. Výraz mladí lidé používám tam, kde myslím tuto skupinu obyvatelstva bez jejího dalšího zúžení. Všechny další používané pojmy budou objasněny v průběhu textu nebo použity ve všeobecně užívaném významu.

Na základě vlastního výzkumu mohu potvrdit, co se v sociálních vědách považuje za nepochybné – že při výzkumu není možné obejít subjektivitu výzkumníka. Ta se do výzkumu promítá různými způsoby. Během rozhovorů jsem se snažil neovlivňovat účastníky v jejich výpovědích, ale vzhledem k tomu, že šlo o interakci, měl jsem podíl na tom, o čem se mluvilo, na co se zaměřovala pozornost, jak a kam se téma rozvíjelo. Fakt, že s některými účastníky výzkumu se znám již déle, nepovažuji za takovou závalu, jak by se mohlo zdát. Vzhledem k tomu, že rozhovor s nimi jsem vedl zcela stejným způsobem jako s těmi, se kterými jsme se seznámili až při výzkumu, a bavili jsme se při něm o těch oblastech jejich života, ve kterých je prakticky neznám, si nemyslím, že by byla kvalita výzkumu dotčena. Deník výzkumníka poodhaluje, jak se do výzkumu promítly mé vlastní postoje, pocity, dojmy a sociální percepce, myšlenky a koncepce. Má subjektivita se ale projevila především tím, že mám sám určitý ideál učitele, který sleduji ve vlastní práci, a který se nutně musel promítnout i do textu, který předkládám. Považuji pedagogiku také za normativní vědu, a ačkoli nebylo mým záměrem dávat otevřeně najevo vlastní stanovisko ke zkoumaným jevům, nechci zakrývat, že existuje.

## ***Role učitele***

Pojem sociální role patří k těm, které v různém smyslu použila a definovala už řada odborných kapacit. Definice jsou tedy desítky a stovky a my můžeme pozorovat, jak se v nich odráží paradigmaty jednotlivých autorů.

Podle Koti, z jehož definice můžeme v naší práci vyjít, "role představují určité institucionalizované formy chování a jsou vytvářeny na základě očekávání"<sup>4</sup>. Očekávání podle Koti přicházejí k učiteli ze třech různých stran: ze strany nadřízených i kolegů, ze strany rodičů a "přátel školy", za kterými často stojí média a obecní úřady, a ze strany žáků. "Již tato vícedimenzionální očekávání zakládají možnost vnitřního konfliktu."<sup>5</sup>

Také podle Krause je role učitele konfliktotvorná, vzhledem k odlišným očekáváním, kladeným na učitele nadřízenými, rodiči žáků, žáky<sup>6</sup>. *Konfliktnost role* je podle Vašiny dána tím, že jsou na učitele kladeny protikladné požadavky: "Na jedné straně se od učitele vyžaduje, aby byl přítelem, laskavým otcem žáků ... Na druhé straně se od učitele vyžaduje, aby zajišťoval kázeň žáků, a to i v podmínkách nutících jej k ráznému a tvrdému přístupu."<sup>7</sup>

Jestliže bychom se ale pokusili shrnout na učitele kladené požadavky tak, aby nebyly vnitřně rozporné, vystavujeme se riziku jejich zevšeobecnění. Z něj pak může vyplynout *nejistota role* (též nejasnost role, mnohoznačnost role), která "je určena mírou přesnosti, s jakou je definován předmět práce, mírou, s jakou lze předpokládat, co jiní od pracovníka očekávají. Na učitele se apeluje, aby např. byl objektivní při hodnocení výkonu žáků, ale zároveň učitel nemá k dispozici přesná kritéria pro toto hodnocení a pro kvantifikaci hodnocení"<sup>8</sup>.

Pojem role učitele je podle Koti s odvoláním na Dahrendorfa klíčovou rolí, za kterou je skryta celá řada variabilních rolí specifických<sup>9</sup>.

Vašutová rozlišuje ve vztahu mezi rolí a osobností "očekávání role existující v sociálním systému (*expectations*), koncepcí role, jak ji vytváří osobnost (*conception*) a realizace role v chování individua (*performance*)"<sup>10</sup>. Pokud zkoumáme identitu učitele s ohledem na vliv různých na něj kladených očekávání, pak nám toto vymezení jasně říká, že otázka role je postavena ze dvou stran – ze strany jedince, který má určitou představu o své roli (potažmo sám

---

<sup>4</sup> Koťa in: Havlík et al. 1998: 18

<sup>5</sup> Koťa in: Havlík et al. 1998: 18

<sup>6</sup> Kraus 1999

<sup>7</sup> Vašina 1999: 71

<sup>8</sup> Vašina 1999: 71-72

<sup>9</sup> Koťa in: Havlík et al. 1998: 18

<sup>10</sup> Vašutová 2004: 69

o sobě) a ze strany jeho okolí, vznášející vůči němu (v jeho roli) určitá očekávání. Třetí věcí je pak uskutečnění role, které se může v konkrétních případech lišit podle toho, jak se individuálně liší očekávání a koncepce role.

Učitel je "profese bez pevných jistot, plná dilemat a ambivalentních pocitů, provázejících učitele v jeho každodenní práci"<sup>11</sup>. Jde o profesi, pro jejíž profesní identitu i praktický výkon je charakteristická přítomnost klíčových rozporů, věčných ambivalencí<sup>12</sup>. Dokonce jde o "nemožné povolání" – vysoká příprava není zárukou odpovídající úspěšnosti<sup>13</sup>. Vztahová podstata učitelské profese vytváří předpoklady pro větší zranitelnost<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Nelešovská 2005

<sup>12</sup> Štech 1995: 1

<sup>13</sup> Štech 1994

<sup>14</sup> Štech 1995: 34

## *Identita*

S pojmem sociální role blízce souvisí pojem identita. Například Stryker ve svém symbolicko-interakcionistickém pojetí chápe identity přímo jako internalizované, zvnitřněné role. Uvažuje tedy o větším množství identit, které ve své mnohačetnosti tvoří celek mnohoaspektového a mnohovrstvového já. Jedinečnost takového já je založena na konkrétní konfiguraci určitých diferencovaných identit. Ty Stryker charakterizuje na základě jejich výraznosti, tedy podle toho, zda se projevují v mnoha různých situacích (jako součást typických projevů osobnosti mají nízký práh svého vyvolání) nebo jen v některých, a na základě jejich významnosti, tedy podle míry, v jaké se hodnocení dané role přibližuje ideálnímu já.

Také Weinreich analyzuje strukturu identity jako složený celek. Navazuje přitom na sociálně konstruktivistické pojetí, takže u něho se jedná o celek rozmanitých konstrukcí sebe sama, ve kterém identity jsou jako masky, z jejichž palety si osoba vybírá různé aspekty své sociální identity podle situace. Vnitřní smysl bytí osoby se liší od vytvářeného sociálního obrazu a je tak i samotnou osobou pocítován. Sociální konstruktivismus přikládá značný význam narativnímu pojetí – vysvětlení osobnosti a jejích aktivit je k poznání identity důležitější než samotná osobnost a aktivity. Podobně Baumeister rozlišuje identitu subjektivní a objektivní. To jistém smyslu odráží rozlišení identity sociální a osobní, které přináší sociální psycholog Tajfel:

"Sociální identita je odvozená od členství v určitých sociálních skupinách ... je založena na příslušnosti k určité sociální skupině, na přijetí určité sociální role. Osobní identita odkazuje k významům připsaným sobě jedincem, z psychologického hlediska jde o spojení sociální identity a sebepojetí."<sup>15</sup> Sociální identita je tedy identitou připsanou, zatímco osobní identita je "sebeпоjetím ve vztahu k určité sociální identitě."<sup>16</sup>

Dosažení identity v klasickém Eriksonově pojetí znamená získání pocitu vlastní jedinečnosti, vlastní celistvosti tj. sjednocení různých dílčích zkušeností se sebou samým, dosažení pocitu určité osobní stability a sjednocení vlastní zkušenosti v čase, pocit spolupatříčnosti k určitým ideálům a hodnotám resp. pocit vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých. Proces formování identity přitom není uzavřen do období dospívání – připravuje se již v předchozích fázích vývoje, promítá se do dalších etap a v širším pojetí (jako hledání a zakotvení smyslu vlastní existence) již jedince neopouští.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Lukas 2007: 2

<sup>16</sup> Juklová 2013

<sup>17</sup> Macek in: Čermák, Hřebíčková, Macek eds. 2003: 81 a n.

Takto vybaven (či postupně/průběžně vybavován) uzavírá jedinec sociální kontrakt – nepsanou smlouvu mezi sebou samým a společností. Jeho součástí je přijetí závazku, tedy dodržování takových způsobů jednání, které zaručují řád nebo vedou k dosažení určitých společensky přijatelných cílů. Evidentně souvisejí s přijetím zodpovědnosti za něco nebo za někoho, též s určitým přijetím důvěry ve smysl, užitečnost nebo správnost vlastního rozhodnutí. Je to investice do konkrétního osobního životního projektu, spojená s určitým rozhodnutím a vědomím důsledků tohoto rozhodnutí.<sup>18</sup>

Na základě přítomnosti či nepřítomnosti *závazku* společně s přítomností či nepřítomností tzv. *explorace* (dříve označované jako *krize*) stanovuje Marcia čtyři potenciální stavy neboli styly identity: identita předčasně uzavřená, rozptýlená, moratorium, dosažení identity. Pojem *závazek* lze v tomto pojetí chápat podobně jako v laickém významu, *explorace* zde znamená provádění různých experimentů, pomocí kterých jedinec zjišťuje, kdo vlastně je. Dříve používaný pojem *krize* poukazoval na to, že tyto experimenty, při kterých jedinec jakoby mění svou tvář a zkouší různé polohy či masky, nakonec dospějí k nevyhnutelné nutnosti rozhodnout se přijmout určitou identitu, která pro něj bude stabilní a závazná. Pokud to udělá, aniž by *explorací* prošel, jeho identita bude předčasně uzavřená, pokud naopak bude experimentovat a *explorovat*, aniž by dospěl ke krizi, zůstane v *moratoriu* a identity nedosáhne; pokud naopak nebude dělat nic, ani *explorovat* ani *přijímat závazek*, jeho identita se rozptýlí a on zůstane bez tváře. K dosažení identity podle Marcii musí projít určitým obdobím pokusů, završeným volbou a rozhodnutím. To vše si můžeme představit i v případě učitele, který může *explorovat* různá pojetí výuky, vyučovacího stylu, přístupu k žákům a další pedagogické jevy, charakterizující jeho profesní identitu.

Chápání identity jako procesu využívá Piagetova modelu kognitivních strukturálních změn (asimilace – přizpůsobování svého okolí, tedy vnějšího prostředí, podle sebe sama / akomodace – přizpůsobování sebe sama podle podnětů zvenčí). Berzonsky pak vytváří analogie mezi typy sebekonstruování a stavy identity: *typ sebateoretika vědecký* kombinuje oba zmíněné procesy a tím identity aktivně dosahuje nebo s jejím přijetím vyčkává (je ve stavu *moratoria*); *dogmatik* je předčasně uzavřen, chová se rigidně a spíše než by se změnil se ze své pozice snaží měnit své okolí; člověk s *rozptýlenou identitou ad hoc* se naopak spíše přizpůsobuje, ale jeho přizpůsobení bývají krátkodobá a nestálá. Formování identity v adolescenci je jen jeden aspekt dlouhodobého utváření vztahu k vlastnímu já, tj. procesu sebedefinování či sebekonstruování. Ve stanovení

---

<sup>18</sup> Macek in: Čermák, Hřebíčková, Macek eds. 2003: 81 a n.

stylů sebedefinování klade Berzonsky oproti Marciovi a jeho následovníkům na proces sebedefinování explicitní důraz.<sup>19</sup>

Přijetí závazku ovšem v rámci osobnosti znamená rozlišení toho, kdo exploruje a posléze se jaksí podvoluje určitému rozhodnutí a toho, kdo exploraci vyhodnocuje a posléze dohlíží na to, že závazek je dodržován. To nás upozorňuje na to, že lidská osobnost je složeným, či spíše vícevrstevným organismem, pro který je navíc charakteristické, že se dynamicky vyvíjí podle různých vlivů a podnětů. Události, rozdmýchávající tuto dynamiku, se v různých vrstvách osobnosti mohou projevat různou měrou a vývoj nemusí probíhat ve struktuře jako celku. Na tom jsou postavena současná pojetí identity.

Erikson, Marcia a další představují tzv. silné koncepce identity, přidržující se původního významu pojmu, kdy identita je chápána jako totožnost-stejnost osoby či věci v čase a za všech okolností<sup>20</sup>. V současném pojetí identita znamená "definování a sebedefinování osoby, které vyjadřuje, čím je osoba od jiných lidí ve svém prostředí a pro jiné lidi rozpoznatelná (autentická); čím je její sociální pozice a role v jejím společenství legitimní, jaký smysl a význam nabývá konání osoby ve vztahu k jiným osobám a lidským společenstvím a jaký význam osoba a jiní připisují svému/jejímu životnímu příběhu."<sup>21</sup>

"Kdykoli hovoříme o identitě, máme kdesi vzadu v mysli nejasnou představu harmonie, logiky, konzistence; všeho toho, co k našemu stálému zoufalství tok naší existence tak hrubě postrádá. Hledání identity je pokračujícím zápasem o zastavení či zpomalení tohoto toku, zpevnění tekutiny, o přidělení tvaru tomu, co je ve skutečnosti beztvaré," tvrdí Bauman<sup>22</sup>.

Z pohledu sociologie se identita blíží sociální roli. "Ze sociologického hlediska pak mohou být možné mnohonásobné identity chápány spíše jako jakýsi 'seznam' vyjádřitelných obsahů různých rolí, ve kterých člověk v kontaktu s okolím figuruje. ... Za hlavní vnitřní faktor můžeme považovat 'představu' jedince o tom, jak by se měl v určité roli chovat; vnějšími faktory, ovlivňujícími vývoj identity, jsou pak již zmiňované vztahy s ostatními lidmi, především s těmi, kteří zastávají obdobnou roli."<sup>23</sup> Z psychologického hlediska však okolí formuje právě jen pojetí role, na identitu má jen zprostředkovaný vliv. Učitel je tedy vystaven různým očekáváním vůči své roli, ale to, jak se jich bude zmocňovat a jak bude roli skutečně pojímat, závisí spíše na jeho vnitřních faktorech. "Už z principu je identita něco 'osobního', jedinečného, takže i když

---

<sup>19</sup> Macek in: Čermák, Hřebíčková, Macek eds. 2003: 81 a n.

<sup>20</sup> Bačová in: Výrost, Slaměník 2008

<sup>21</sup> Bačová in: Čermák, Hřebíčková, Macek eds. 2003: 203-204

<sup>22</sup> Bauman 2002: 132

<sup>23</sup> Lukas 2007: 2



hovoříme o sociální nebo profesní identitě učitele, tak v jejím základě vždy stojí prožívání jedince, jeho vlastní vnímání 'vnitřního' obsahu role, které je poměrně obtížně sdělitelné."<sup>24</sup>

Na druhou stranu identita je vždy sociální kategorií, neboť "oproti tradičním psychologickým pojmům (já, osobnost, role, sebepojetí) obsahuje pojem identita sociální definování a sebedefinování konkrétní lidské bytosti. ... Všechno to, co má osoba ve svém nitru, kromě její potence být osobou, má 'zvenku' ... Společenské uspořádání, sociální stav věcí, je v úzkém sepětí s psychickým uspořádáním sebedefinování jednotlivce."<sup>25</sup>

Identita učitele sestává podle Švaříčka<sup>26</sup> ze čtyřech složek – z identity osobní, sociální, profesní a identita ideálního učitele. Osobní identity, kterých může být i víc, učitel uděluje sám sobě, sociální identita může být připsána na základě přináležení učitele k určité sociální skupině a na základě vyprávění o tomto učiteli. Je-li přepisována na základě profesních výkonů, jde o identitu profesní, která se vyvíjí a v jednotlivých stádiích profesního vývoje je odlišná. Je utvářena rolí učitele, jeho vyučovacím předmětem, vztahem učitele se žáky, s kolegy a s vedením a vztahováním se k určitému profesnímu ideálu<sup>27</sup>. Identita ideálního učitele je podle Švaříčka "nedostižný, ale myslitelný a dlouhodobě utvářený konstrukt učitele"<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> Lukas 2007: 2

<sup>25</sup> Bačová in: Čermák, Hřebíčková, Macek eds. 2003: 208, 213

<sup>26</sup> Švaříček 2009: 132

<sup>27</sup> Švaříček 2009: 143-144

<sup>28</sup> Švaříček 2009: 150

## ***Profesní identita učitele***

Profesní identitu můžeme vnímat v užším pojetí, kdy se jedná především o identitu sociální, tedy spíše o roli učitele neboli rolovou identitu<sup>29</sup> – tu charakterizuje příslušnost k profesní komunitě, vymezení se vůči ostatním, kteří k ní nepatří, formální pracovní zařazení, plnění pracovních a profesních požadavků. Širší pojetí pak zohledňuje také učitelovo osobní prožívání role, zahrnuje jeho osobní identitu – tedy jeho sebepojetí ve vztahu k sociální identitě.

V Korthagenově cibulovém modelu učitele<sup>30</sup> tvoří profesní identita jednu ze středních vrstev. Nejkonkrétnější vrstvou cibulového modelu je jednání. To je založeno na určitých kompetencích, které vyplývají z určitých přesvědčení. Nejvíce obecná vrstva, označovaná jako *mise*, je chápána jako "vědomí vlastní existence ve světě a roli, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k našim bližním", nebo jinak řečeno jako "osobní poslání ve vztahu ke své práci a životu obecně"<sup>31</sup>. Identita je tedy složena z různých komponent, a sama je jednou z vrstev (či komponent) celkového modelu učitele.

Podle Beijaarda et al. má profesní identita učitele tři složky, od jejichž kombinace se odvíjí učitelovo vnímání sebe sama – jde o to, jak učitel vnímá sebe jakožto experta na svůj obor, pedagogického experta a didaktického experta<sup>32</sup>. Švaříček k tomu dodává, že nejde jen o to, jak učitel v těchto složkách vnímá sebe sama, ale jak je v nich vnímán ostatními<sup>33</sup>. Těmto třem složkám se podobají tři dimenze profesní přípravy – teoretická (oborové vědomosti), praktická (pedagogické a didaktické dovednosti), osobnostní (hodnoty, axiologie)<sup>34</sup>. Zahrnutí osobnostní dimenze tedy znamená, že takovouto přípravou budovaná profesní identita je chápána spíše v širším pojetí. "Hodnoty, postoje a přesvědčení – nikoli pouhá 'nadstavba', ale 'základna', na které je profesionalita učitele vystavěna."<sup>35</sup>

Výsledkem profesní přípravy by pak měl být *reflexivní praktik*, rysem jehož profesní identity je určité *intelektuální kutilství*: ponoření myšlení a reflexe do vlastní činnosti, tvorba teorií jedinečných případů. Míra, v jaké se tento rys bude u konkrétního učitele projevovat, se bude

---

<sup>29</sup> Lukas 2007

<sup>30</sup> Cit. dle: Spilková, Vašutová 2008: 91

<sup>31</sup> Spilková, Vašutová 2008: 89

<sup>32</sup> Beijaard et al. 2002, dle: Lukas 2007: 4

<sup>33</sup> Švaříček 2009: 139

<sup>34</sup> Nelešovská 2005

<sup>35</sup> Juklová 2013: 85

odlišovat podle toho, nakolik se učitel bude opírat o "inženýrskou" technologii a nakolik spíše o "kutilskou" epistemologii, užívající vše, co se hodí a tvořící instrumentální pracovní plán.<sup>36</sup>

Vidíme, že profese učitele je složitou záležitostí, sestávající z více různých složek – odborné, pedagogické, didaktické, hodnotové, osobnostní, sociální... Obecně vzato, profese učitele souvisí značnou měrou se společenskými očekáváními, která jsou na ni kladena: "Zvláštní povaha učitelství je dána nejen duchovním založením této profese, ale je spjata i se společenským očekáváním."<sup>37</sup> – učitel se profesně rozvíjí v odvolání k tomu, co se od něj očekává. Proto se bližšímu vymezení jednotlivých dílčích aspektů profese budeme věnovat v kapitole zaměřené na společenská očekávání.

---

<sup>36</sup> Štech 1994

<sup>37</sup> Kořan in: Havlík et al. 1998: 16

## *Společenská očekávání*

V posledním čtvrtstoletí se český pedagogický prostor mění přinejmenším dvojitým vlivem. Jsou to jednak společenské změny, následující změnu politického režimu, a jednak změny, které se odehrávají v širším prostoru, než jen v českých zemích nebo v bývalém východním bloku: jde o celkový vývoj západní kultury (resp. Severu) směrem k tomu, co je označováno jako postmoderna<sup>38</sup>, o sjednocování různých kultur a problémů vlivem tak zvané globalizace<sup>39</sup>, o vývoj světové ekonomiky a s tím spojené sociální problémy a o další jevy, na které musí česká pedagogika reagovat, neboť všechna tato hnutí přinášejí problémy, se kterými je třeba nějak nakládat.

Stále platí, že "učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěruje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic."<sup>40</sup> Vzhledem ke společenským proměnám je jasné, že nároky společnosti na školu a její představitele budou jiné než před třiceti lety. "Zodpovědnost učitele nemůže být vysvětlena bez pochopení společenského vývoje a bez identifikace se širším sociálním aspektem role učitele v dané společnosti."<sup>41</sup> Stanovení samotných požadavků v souvislosti s představami o tom, jaký má být učitel, by mělo být vždy spojeno, a tím současně i omezeno, s určitým časovým horizontem<sup>42</sup>.

Předpokládá se, že škola bude u žáků rozvíjet kompetence a předpoklady k celoživotnímu vzdělávání. Vědění je chápáno jako dynamický proces poznávání a poznání, které se vyvíjí, proměňuje a doplňuje, důraz je kladen na provázanost jednotlivých oblastí vědění a použitelnost pro řešení problémů v běžném životě. Škola přebírá nové sociální funkce: vztahy mezi učiteli a žáky a jejich rodiči mají být postaveny na partnerství, spoluvytvářejícím společenství třídy a školy, mimo to se mají rozvíjet vztahy mezi školou a obcí (komunitní škola) nebo vliv školy na sociální kapitál žáků. Kurikulární reforma přináší obrat v pojetí vzdělávání, nové pojetí cílů školního vzdělávání, proměnu procesů vyučování a učení, tedy nové metody a formy.<sup>43</sup>

Učitel by měl ve změněných společenských podmínkách přijmout nové role. Poskytovatel poznatků a zkušeností je sice stále jednou z hlavních pedagogických rolí učitele, kromě toho

---

<sup>38</sup> Blíže viz např. Koťa in: Krykorková, Váňová 2010: 57 a n.; Lorenzová in: Vališová et al. 2005...

<sup>39</sup> Blíže např. Skalková 2004; o globalizaci obecně např. Beck, Giddens a další.

<sup>40</sup> Koťa in: Vališová, Kasíková eds. 2010: 16

<sup>41</sup> Vašutová 2004: 69

<sup>42</sup> Koťa in: Havlík et al. 1998

<sup>43</sup> Spilková in: Krykorková, Váňová 2010: 33 a n.

však přibývají další: učitel má být poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační model.<sup>44</sup> Role učitele předpokládá učit ve starším slova smyslu (přednášet, poskytovat informace, vysvětlovat správné řešení), diagnostikovat (nejen zkoušet), organizovat (usměrňovat, tvořit aktivity).<sup>45</sup> Přitom musí počítat s tím, že "současné pojetí školy, činnosti a rolí učitele přináší také zostření některých tradičních rozporů učitelské profese"<sup>46</sup>.

Teoretická očekávání, kladená na učitele, jsou ve svém součtu značná, takže mohou zcela převyšovat jeho možnosti. V souladu se společenským očekáváním i soudobou pedagogickou teorií by učitelé měli uplatňovat "tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je žák"<sup>47</sup>. Ten předpokládá tvořivého učitele, který se vyznačuje odvahou, pružností, podporou nových projektů, vyhýbáním se rutinní práci ve třídě. Vysoké nároky jsou přitom kladeny především na rychlost reakcí a rozhodování, samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací; na učitelovu vlastní stabilitu, odolnost, sílu osobnosti a vlastní energii. Tvůrčí charakter profese učitele je zároveň důsledkem uplatňování participativního modelu kurikulární politiky<sup>48</sup>.

V současném vzdělávacím kontextu se prosazuje model tzv. široké profesionality učitele, jehož identita není omezena na vykonavatele předepsaných požadavků. Namísto toho "učitelův podíl na socializaci dítěte a jeho celkové kultivaci vystupuje do popředí. V tomto pojetí se výrazně zvyšuje odpovědnost učitele za dítě a jeho výsledky, zvyšují se nároky na schopnost učitele prezentovat, fundovaně argumentovat a vysvětlovat své pojetí práce, diskutovat a spolupracovat s kolegy, s rodiči i širším sociálním okolím."<sup>49</sup>

Podle Juklové narůstá tvůrčí charakter učitelské profese požadavek sociálních dovedností.<sup>50</sup> Nutnost komunikovat s rodiči žáků i s dalšími partnery přitom vyplývá ze společenského vývoje i z právního postavení škol – tedy z decentralizačních a participativních tendencí, jež se začaly postupně prosazovat i u nás. Poté, co byla ve školském systému dekonstruována jeho vertikální organizace, školám vyvstala potřeba organizovat se podle kolaborativního či partnerského modelu – tedy orientovat se na vztahy horizontální, vztahy se subjekty místního sociálního

---

<sup>44</sup> Model pedagogických funkcí učitele dle Vašutové 2004: 80 a n.

<sup>45</sup> Nelešovská 2005

<sup>46</sup> Spilková in: Havlík et al. 1998: 61

<sup>47</sup> Nelešovská 2005

<sup>48</sup> Vašutová 2004

<sup>49</sup> Spilková in: Havlík et al. 1998

<sup>50</sup> Juklová 2013

prostředí. "Jde o skupiny rovněž zainteresované na výchově, kterou škola poskytuje. Primární skupinou mezi těmito subjekty jsou rodiče žáků školy." <sup>51</sup>

Značná očekávání jsou kladena na výchovnou a sociální složku práce učitelů a škol. To zahrnuje všechny aktivity, které vedou k socializaci, uvádějí do kulturních obsahů a způsobů poznávání, podporují rozvoj autentické osobnosti, utvářejí aktivní životní styl a humanistickou hodnotovou orientaci, rozvíjejí porozumění životním situacím, orientaci ve společenské skutečnosti a občanskou angažovanost, chrání před rozvojem sociálních deviací a vnějším ohrožením.<sup>52</sup>

Společnost neklade očekávání jen na samotný výkon profese, ale i na jeho chování mimo vlastní roli. "Sociální role tedy vymezuje celkový rámec, do něhož se chování příslušníka učitelské profese zařazuje."<sup>53</sup> Přestože požadavky společnosti "nejsou většinou artikulovány v podobě nějakých přesnějších představ o tom, jaký by učitel měl být z hlediska svých osobnostních vlastností"<sup>54</sup>, platí, že "být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností"<sup>55</sup>.

Trvá společenská představa, že učitel bude ke své práci přistupovat jako k osobnímu poslání: "Jako u všech povolání jde o nezrušitelný a nepřerušitelný vztah volání a odpovědi, který určuje roli ve společnosti a uvádí člověka do nového stavu. Učitelství je stav. Učitel nemůže své učitelství odložit. Učitelem je vždy a za všech okolností."<sup>56</sup> V souladu s tím je skutečností, že "učitelé jako profesní skupina mají vysoké vědomí závazku vůči společnosti."<sup>57</sup>

Učitel by tedy měl mít, řečeno Marciovou terminologií, dosaženou, nebo alespoň předčasně uzavřenou identitu, charakterizovanou přítomností závazku: "Člověk jako rozumný tvor má důstojnost zodpovědnosti. To, jak dostojíme své zodpovědnosti, určuje naši míru důstojnosti, rozšiřuje či zužuje naši svobodu, dokládá nebo zpochybňuje naše lidství. Hledáme-li tedy specifikum učitelské osobnosti, musíme se zabývat jeho zodpovědností."<sup>58</sup>

Výčet všech společenských očekávání a požadavků, kladených na učitele, je značně rozsáhlý. "Jsou vůbec učitelé svou psychickou a fyzickou kapacitou schopni uskutečňovat tak velký počet různorodých kompetencí, které jim přidělují pedagogičtí teoretici?" ptá se Průcha<sup>59</sup>. Profesní

---

<sup>51</sup> Rabušicová, Pol 1996: 52

<sup>52</sup> Lorenzová in: Krykorková, Váňová 2010

<sup>53</sup> Vašutová 2004: 69

<sup>54</sup> Koťa in: Hlavík et al. 1998: 29

<sup>55</sup> Koťa in: Vališová, Kasíková eds. 2010: 15-16

<sup>56</sup> Piřha 1999: 80

<sup>57</sup> Lorenzová in: Krykorková, Váňová 2010

<sup>58</sup> Piřha 1999: 81

<sup>59</sup> Průcha 2002: 108

standardy, kterými společnost vyjadřuje představu o požadovaných vlastnostech učitelů, jsou podle Průchy "tak náročné, že vznikají pochybnosti, zda vůbec jsou budoucí učitelé schopni jim vyhovět."<sup>60</sup> Zdá se, že teoretickým požadavkům "mohou dostat jen výjimečně talentovaní a schopní učitelé"<sup>61</sup>.

Ochotu plnit všechny tyto další povinnosti подрývá pocit, že spolu s jejich zvýšením se učitelům již nezvýšily prostředky k jejich uskutečňování. Větší množství povinností by mělo být spojeno s větším uznáním, pravomocí, s vyšším oceněním, s lepšími nástroji. "Škola určitě musí převzít velkou část zodpovědnosti za výchovu mladé generace. ... Stát ale nevytváří adekvátní podmínky (legislativní, politické, ekonomické) pro nové dimenze funkcí školy. Pod heslem demokracie a svobody ve vzdělávání se učitelé stávají hříčkou v rukou společnosti s omezenými pedagogickými pravomocemi a vše je podřizováno lokálním a individuálním mocenským a byrokratickým zájmům. ... Od školy, jmenovitě od učitelů se očekává, že si automaticky 'poradí' v nové situaci a že se lehce vypořádají s novými problémy svých žáků. Pokud nikoli, jsou kritizováni pro jejich veřejností smyšlenou nekompetentnost."<sup>62</sup> Jednoduše řečeno: učitelé se ocitají v rozporu mezi velkou zodpovědností a malou/nedostatečnou pravomocí zasáhnout/jednat<sup>63</sup>.

Nakonec ovšem učitel může naplnit požadavky a očekávání beztak jen v určitých mezích. Jeho profesní identita je ohraničená. Jeho vliv má své hranice, které se u některých shodují s hranicemi školy, u jiných přesahují dále do světa a osobního života žáků, popřípadě jejich rodičů. V každém případě ale platí, že profesní identita učitele je určitým způsobem ohraničená a za těmito hranicemi, které by neměly být betonové, leží již loviště profesí jiných, ať již příbuzných nebo cizích.

---

<sup>60</sup> Průcha 2002: 60

<sup>61</sup> Šedřová, Švaříček, Šalamounová 2012: 262

<sup>62</sup> Vašutová 2004: 24

<sup>63</sup> Juklová 2013: 129, 131

### ***Identita osobní a profesní – výzkumná zjištění***

Je nepopíratelné, že učitel i ve své profesi zůstává být lidskou bytostí, že tedy jeho profesní identita nějakým způsobem souvisí i s jeho identitou osobní, tedy s tím, jak definuje sám sebe jako osobnost. Naši učitelé vyjadřovali přesvědčení, že učitel má být "lidský". To se projevuje především ve vztahu k žákům, kteří by měli vědět, že se na učitele mohou obracet i v jiných věcech, než jen v otázkách předmětu nebo úkolů, ale také v tom, jak učitel sám sebe prezentuje. Třeba Martina říká, že se před žáky i před rodiči snaží vystupovat "jako normální člověk, nejenom jako někdo, kdo se snaží je prostě něco naučit".

Lidskost učitele se tedy projevuje tím, že učitel není jen stroj na předávání znalostí. Jeho role není omezená na pedagogickou technologii, na výkon manažerských nebo didaktických dovedností, lépe řečeno: všechny tyto pedagogické dovednosti, které si později budeme blíže specifikovat, nejsou vlastní podstatou učitelovy profesní identity, ale projevy jeho osobnosti, ze které by měly vyplývat.

### ***Autenticita***

Učitelé hodně zdůrazňují autenticitu. Martina tvrdí, že se opravdu snaží být jako normální člověk, který má prostě na starosti výchovu a vzdělávání svěřených dětí. Podobně se vyjadřuje i Jarmila – obě zůstávají ve své profesní roli samy sebou. Jsou autentické v tom smyslu, že mluví a jednají stejně, jako by jednaly samy za sebe, v roli stejně jako mimo ni. Autenticita tedy znamená zachování určité identity v profesní roli i mimo ni, identitu v tvrdém pojetí. Tereza přitom ví, že učitel by měl ovládat určité "rolové chování" a v určitých situacích ho použít, ale nedělá to. "Není mi to přirozené, prostě. Mám pocit, že tak, jak jednám s nimi, jednám i ve svém životě mimo školu."

Zde již můžeme vystopovat, že profesní identita souvisí s osobností učitele a prorůstá s identitou osobní. Autenticita totiž znamená projevení vlastní osobnosti v roli. Jestliže je Tereza vlastní zachovávat určitý jeden způsob vystupování, pro jiný typ osobnosti to může být naopak – takový učitel souzní s tím, že jeho role předpokládá určité "rolové chování", rozmanitost přístupů. Učení se podle něj připomíná k divadelní hře, kde učitel hraje určité role – a to může být jeho autentickým projevem, je-li herectví jeho vlastní přirozeností. "Pedagogické herectví" pak má provázet schopnost rozlišování, odlišení výrazových prostředků a přesvědčivost projevu. Identita je jako ve Weinreichově pojetí souborem masek, které učitel přesvědčivě střídá podle potřeby a okolností.



Při jednání s rodiči, ale vlastně i se všemi dalšími partnery, se kterými učitel v rámci své profese komunikuje, musí svou autenticitu ve smyslu osobitosti zároveň přizpůsobit jistým požadavkům. Ještě se budeme zabývat tím, že jedním z těch stále přetrvávajících je požadavek toho, aby učitel vystupoval jako reprezentant společnosti, představitel vzdělávací instituce, jako příklad a vzor. Jestliže k důsledné autenticitě patří také otevřenost a upřímnost, pak do hry vstupuje současně i požadavek pedagogického taktu, který by se měl podílet na kýžené rovnováze zmíněných kvalit. Podle Michaly by učitel neměl zakrývat své momentální rozpoložení, což nám připomíná princip autenticity v Rogersově pojetí. Jarmila ale zároveň přikládá velkou váhu na to, aby její chování vůči žákům nebylo momentálním rozpoložením ovlivněno. Může-li učitel být autentický ve smyslu otevřenosti a upřímnosti, aniž by nepřijatelně vybočil z rolového očekávání, musí být takovým člověkem, který tato očekávání bude zcela autenticky naplňovat. Jeho kvality musí být založeny v jeho osobnosti. Zároveň, jak říká Tereza, musí být schopen určité reflexe a vlastního osobnostního rozvoje.

Autenticita nemůže znamenat rigidní uniformitu jednání v různých situacích. Projev učitele má být autentický ve smyslu přirozenosti, ale zároveň se musí přizpůsobit individuálnímu charakteru žáků. Učitelův přístup tedy není ve všech případech stejný, podle Mirky jsou míra otevřenosti a způsob projevu přizpůsobeny věku a vyspělosti žáků. Učitel žáky diagnostikuje a podle různých hledisek rozlišuje, posuzuje konkrétní situace. Podle toho se pak odlišuje jeho přístup i jednání. Podle Jarmily se mezi sebou navíc liší i jednotlivé třídy, ve kterých učitel učí. Podle toho se pak liší také jeho přístup učitele i jeho prožívání hodin. "V nějaký můžu být víc jako uvolněná, někde musím být víc jako... jako přísnější, protože (... se musím) trochu i brzdit, nebo mít přitažený otěže..."

Situace ve škole jsou samozřejmě velice různorodé a často i mnohoznačné. Hodiny jsou pochopitelně každá jiná, učitel jedná s velice rozmanitým souborem žáků a spolu s mnoha dalšími subjekty se pohybuje v mozaice rozmanitých vztahů. Chce-li zůstat autentický, jednou a tou samou osobou v různých situacích, aniž by to mělo znamenat rigidní stejnost, musí hledat to "pravdivé" jádro v sobě, které zachová i při proměnách vyjadřovacího stylu a dodržení společensky zakotvených komunikačních pravidel. – Podle toho, o jaké situace jde, se tedy může měnit způsob jeho vyjadřování, může se měnit i způsob jeho jednání, ale sdělení, které chce předat, by mělo zůstat stejné. Můžeme se ptát, *čím* je člověk "ten samej", vypustíme-li z odpovědi vyjadřování i jednání, můžeme se ptát *v čem* je založena je ta "stejná pravda". Má-li učitel zůstat identický, klade to vysoký nárok na jeho znalost své vlastní podstaty a stabilní zakotvení v ní.

Autenticita je také sebeochrannou strategií. Podle Mirky učitel "může předstírat jednu hodinu, druhou hodinu, třetí hodinu, že třeba má extra znalosti, a ty děti ho doženou za další tři lekce – nebo že něco říká, že to je, a ono to je jinak – prostě vždycky to toho člověka dožene. Jo. A to je pak, bych řekla, velký sešup v očích těch dětí. A velmi těžce pak si hledají nějakou jako cestu nebo úctu." Ví-li učitel, že říká na všechny strany to samé, že si to skutečně myslí a může si za tím stát, a že to odpovídá skutečnosti – pak se nemusí bát, že by se chytil do pastí vlastních konstrukcí. Jak uznává Martina: "Já si myslím, že tam, kdybych jednou byla takováhle a pak zase jiná, jako jiný divadýlko – že by to poznali... Tak prostě je lepší si na nic nehrát."

Učitel tedy riskuje, že bude odhalen jako falešný hráč. Zde působí i fakt, že učitel stojí sám před mnoha páry očí, "každý den a několik hodin denně", takže možnost, že by se jako falešný hráč dokázal udržet ve hře, je velice obtížná. "Pokud by jako předstíral něco, tak nedojde daleko, protože to nezvládá," říká Mirka. Nejde tedy jen o to, že by žáci "divadýlko" poznali, ale také o to, že učitel by ho dlouhodobě ani nebyl schopen hrát.

Zvážíme-li tedy všechny okolnosti, kritickou vnímavost dětí vůči učiteli, hranice jeho "hereckých" schopností a další, tak zjistíme, že učiteli nic jiného než být autentický vlastně nezbyvá. "V podstatě ten učitel je před těma dětma takovej obnažený, moc toho nemůže skrejšovat a musí s kůží na trh," vysvětluje Mirka.

To je podle Vilmy vždy spojeno s určitým rizikem. Ne vždy je totiž situace taková, jak by si učitel přál. Ne vždy je pro něj toto vyložení karet bezproblémovou záležitostí. Je-li učitel živým člověkem, nepochybně má také určité nedostatky a své chyby. "Ale i selhává, to jako..." přiznává Josef. V určitých případech by se tedy jeho autenticita měla projevit jako schopnost uznat vlastní nedostatky, přiznat vlastní selhání. "To je to, že jako nesmí předstírat, jo," říká Mirka.

Přitom záleží na něm, jak situaci pedagogicky "vytěží". Stane-li se upřímnost a otevřenost jeho ústupkem nebo pedagogickým nástrojem. Bude-li kličkovat a případnou nevědomost maskovat nebo využije-li jí k posílení vztahů se žáky, jak doporučuje Martina: "Maskovat rozhodně ne. Já si myslím, že oni by to poznali, takže přiznat. A to si myslím, že... to jako oni si určitě cenějí, když ten člověk řekne tak – a přiznávám, nevím." Při "čestném selhání" žáci učitele podle Martiny nezesměšňují, podle Lucie žáci dokonce oceňují, když se učitel umí projevit ve své lidské rovině – jejíž je omylnost přirozenou součástí. Podle Jarmily nakonec může zjistit, že žáci spíš ocení učitele, který přijímá diskuzi i s rizikem vlastní prohry než takového, který chyby zastírá nebo se diskuzím úplně vyhýbá, proto by měl dát svou omylnost normálně najevo.

Co mohlo být příčinou učitelova ponížení, může být zároveň příčinou jeho uznání. Potvrdí-li, že "uznání omylu je samo o sobě novou pravdou a jakoby světlem, jež se v omylu zažihá"<sup>64</sup>, může vytěžit cenné body. Záleží na tom, nakolik se bude orientovat ve vzájemných vztazích, jak bude situaci prezentovat a nakolik vystihne očekávání svých komunikačních protějšků. Na tom podle Vilmy záleží především: "Pokud ten protějšek neznáš, tak jseš uzavřenější, hraješ. Jako skutečně standardně odvádíš tu práci, oťukáváš si půdu, kdo bere, kdo reaguje, jak ta situace vypadá, a pak se pomalu otvíráš." Autenticita, upřímnost a otevřenost učitele pak nestojí v základu jeho projevu, ale je výsledkem postupně rozvíjených vztahů.

### *Vliv profesní identity do osobní roviny, angažovanost*

Učitelství je profesí, která vyžaduje, aby do ní učitel vkládal svou osobnost – která tedy vyžaduje angažovanost. Podle Michaly si toho dnešní doba žádá, protože učitelé jsou nuceni řešit věci, které dříve řešit nemuseli. "A pokud se zabarikádují jako někde za katedrou, tak už tím dneska pomalu nevystačí." Osobní angažovanost je tedy podmínku kvality. Protože "když to neděláš," říká Vilma, "tak skutečně jseš jenom ten učitel, formální, kdy tam (žáci) skáčou po hlavě." Absencí osobní angažovanosti dokonce podle učitelů neutrpí jen kvalita práce, ale vytrácí se i veškerý její význam. Neangažovaní učitelé přestávají rozumět koho a proč mají učit, mohou pak čelit obtížím, problémům, případně vlastnímu strachu a stresu. Podle Terezy "učitel nemůže být člověk, který to bude, to povolání dělat primárně jako zdroj své obživy."

Základem angažovanosti je bytostné přesvědčení učitele o platnosti a oprávněnosti toho, co žákům předává, tedy vědomí hodnotové roviny. "Na jedné straně je jasné, že učitelé potřebují vysoce kvalitní profesní dovednosti, ale na druhé straně se nedoceňuje, že potřebují také hluboké uvědomování si hodnot, jež mají zprostředkovávat," tvrdí Průcha s odvoláním na finskou pedagogiku<sup>65</sup>. Důrazu na tento rozměr učitelství by podle něj mělo být využito i při získávání adeptů pro učitelství: "S ohledem na získávání mladých lidí pro učitelskou profesi je nutné, aby byly zdůrazněny osobnostní kvality učitelů, etické hodnoty, mravní poslání školní výuky, emocionální zaangažovanost u těch, kdo se zajímají o studium učitelství – spíše než jen soustředění na kurikulum učitelského studia."<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Ortega y Gasset 1993

<sup>65</sup> Průcha 2002: 116, dle: Niemi 1999

<sup>66</sup> Průcha 2002: 116, dle: Crebbin 1999

To s sebou však nese velmi silný požadavek na osobnost učitele, zvážíme-li v jak hlubokých vrstvách osobnosti bývají přesvědčení založena. Kvalifikace, kterou lze rozvíjet, sama o sobě nestačí, není-li zakořeňována do vrozených předpokladů. Jak říká Vendula: "Buď jsem učitel komu je to shůry dáno... anebo ne."

Michala tvrdí, že v hodnoty, se kterými v profesi pracuje, věří, protože jinak by je nemohla předávat. "Takže dá se říct, že tak jak jsem nastavená, tak se snažím to v té škole nějakým způsobem dělat." Jde tedy o osobní záležitost, která by se u ní projevila v jakémkoli povolání. "A asi bych to jinak dělat nemohla. Kdybych to nemohla dělat tímhle stylem, tak bych neučila." Profese tedy vyžaduje něco, co se dá jen v omezené míře vypěstovat, i kdyby o to učitel usiloval.

Pro angažovaného učitele je profese samozřejmou organickou součástí jeho života, je to jeho "osobní záležitost". To se projevuje například jako zájem o žáky v jejich osobní rovině, o jejich životní prostředí a o kulturní prostředí obecně, o dobré vzájemné vztahy a podobně. "Tohle je povolání, kdy ve tři hodiny odpoledne prostě nezapouchnete dveře a nezapomenete, že tady něco bylo," říká Tereza. Učitel přemýšlí o různých situacích, které ve škole nastaly. "Prostupuje to vlastně i osobním životem člověka, teda já to tak aspoň vnímám, že to vlastně nedokážu, ty dva světy – práce a ten osobní – jako úplně oddělit. Určitě je to prostě jako nerozlučně propojené," pokračuje Tereza a podobně se vyjadřuje i Lucie: "Neberu to jenom tak jako že jdu do práce a jsem učitel." Vilma cítí, "že to tahám dost domů, pořád o tom přemýšlím..."

Profese do sebe vtahuje osobnost učitele také tím, že ho různým způsobem ovlivňuje. Učitel se samozřejmě musí udržovat na odborné úrovni, sledovat novinky ve svém oboru a mezi nimi vyhledávat zejména ty, které může použít ve své konkrétní výuce. "Nesmíš se zastavit," říká Vilma. "Protože jakmile se zastavíš a začneš prostě jako učit tak jako jsi učil před těmi deseti lety, nebudeš vnímat ty změny, tak tě nikdo nebude poslouchat. Tak se s nima fakt nedomluvíš. ... Ten vývoj jde někudy, že jo, a ty musíš pořád ty informace brát, přemýšlet, zpracovávat, a potom s nima můžeš se bavit na určitý úrovni... prostě rozumět jim."

Zde tedy vidíme požadavek orientace ve světě mladých lidí, v jeho trendech a módách, ve způsobech komunikace. To může být pro učitele i osobně přínosné, jak potvrzuje Mirka: "Takže pořád vlastně já vnímám to, že pořád se vyvíjíme, i právě tou interakcí s těma dětma... Člověk pořád s těma mladejma vlastně komunikuje, tak je pořád nastartovanej jako na jakýsi mladý myšlení, řekněme." Stejně tak pro Michalu nejen jako pro učitele, ale i jako pro člověka je důležité slyšet mladé lidi. "Určitě ta interakce se studentama mě někam jako posouvá." Žáci mohou být pro učitele určitým oknem do současného světa, skrze které může učitel vnímat jeho

proměny a lépe mu rozumět. "Přicházejí děti, který máme pocit, že jsou jako jiný, než jsme byli my, nebo než byly naše děti," pokračuje Mirka. "A já třeba vidím dneska třeba přes ty děti to, jak se jejich, ty jejich rodiče, jak jsou vlastně jiný, než byli rodiče před deseti lety."

Učitel, který na sebe nechává profesi působit, je také jejím vlivem nucen k práci na sobě, k udržování určité bdělosti, pohotové reakce a mentální aktivity obecně, k rozvíjení trpělivosti a zdrženlivosti při naslouchání druhým; podle Jarmily se učí komunikovat, vyměňovat názory, samozřejmě i učit: "Furt přemýšlím, jak ještě jim to říct... A to vlastně i mě samotnou posouvá dopředu," tvrdí Jarmila.

Impulsy k vlastnímu rozvoji mohou přicházet ze strany žáků, rodičů, prostřednictvím dalšího vzdělávání, vlivem příkladů dobré praxe, pokusem a omylem. To, že učitel musí čelit pokusům rodičů i žáků ovlivňovat výuku i chod školy nebo odpovídat na jejich "šťourání", ho nutí ke zvyšování kvalifikace a vnímané profesní zdatnosti. Vzdělávání přitom sice má význam především pro zlepšování práce učitele, ale nakonec učitele obohacuje i osobně. Vzhledem k propojení profesní a osobní identity, a k souvislosti mezi osobním růstem a profesní kvalitou, je to pochopitelné. "Určitě. Jo. Jo, jo," přisvědčuje Michala. "A i já líp rozumím světu. I já líp rozumím tomu, co se děje kolem mě. Takže mě to tak jako uklidňuje celkově."

### *Vývoj profesní identity*

Toto prorůstání profese do osobního života je tím přirozenější, pokud si učitel svůj vztah k profesi budoval už od dětství nebo mládí, nebo pokud u něho vznikl jako důsledek nějaké významné životní proměny – zkrátka pokud byl přijat svobodně a kladně. Podle Venduly "prostě kdo to nemá v sobě, tak to má prostě složitější, no."

Zejména v počátcích profesní dráhy může profese vyžadovat i poměrně zásadní změny postojů, názorů, přesvědčení. "Člověk prostě se musí... najednou jako se vžít do role toho učitele," vypráví Lucie, která svou profesní dráhu začala na učilišti. "Tam jsem se naučila, že prostě jsou nějaký ty pravidla, který se musí dodržovat. Že to není vždycky tak, jak si to představuje člověk. Že ne na každého funguje (stejná) metoda, no."

U služebně mladších učitelů byl zážitek tzv. šoku z reality, přinášejícího určité vystřízlivění z ideálů, zhroucení mylných předpokladů a očekávání, ještě poměrně živý. Šok z reality, pokud nezpůsobí odchod učitele z profese, nakonec vede k přijetí skutečnosti a k praktickým změnám ve způsobu učení, ve vzájemných vztazích a očekáváních s nimi spojených. Jak říká Martina:

"Ještě jsem třeba ze začátku měla ten pocit, takovej ten naivní: ano, budu kamarádka. Tak, tak to se neosvědčilo, takže postupně jsem musela dělat ty mantinely těm dětem."

Počátky profesní praxe ale nemusí provázet jen rozčarování, mohou se objevit i povznášející pocity a pozitivní zjištění. Jarmila začala jako učitelka angličtiny v jazykové škole, kde zjistila, že jí nedělá problém předstoupit před věkově heterogenní třídní kolektiv v roli učitele, a že jí to baví. "To bylo pro mě docela zvláštní zjištění." O učitelství přitom neuvažovala proto, že před povoláním měla respekt a necítila se na něj. "Říkám: něco se prostě ve mě vylouplo, spíš z leknutí."

Velký význam na vývoji identity mají dospělé autority v době dětství a dospívání. Z dospělých autorit se nezdá stávají pedagogické vzory.

Dalo by se říct, že identita učitele, která se utváří v interakci se školním prostředím a lidmi v něm, je sociálně konstruovaná. Identita učitele se vytváří prostřednictvím komunikace, vnímáním druhých, učením se ve vztahu k podnětům, přicházejícím ze sociálního prostředí. Zde se ale učitelé liší podle svého založení a podle pojetí své role. Učitel, který se identifikuje se svou profesní identitou, ji záměrně buduje a před žáky a rodiči záměrně vyjadřuje, což ovšem nevylučuje vliv sociálního prostředí a nebrání učiteli budovat a vyjadřovat identitu podle podnětů, které přicházejí z jeho okolí. Méně očividně svou identitu vyjadřuje ten učitel, který před žáky předstupuje spíše v lidské rovině. Jeho identita se více utváří prostřednictvím komunikace a sociální mentální reprezentace<sup>67</sup>. To nemusí znamenat pasivitu – takoví učitelé pak mohou úsilí, které by věnovali vlastní tvorbě a vyjadřování profesní identity zaměřit na kontrolu a ovlivňování sociální a vztahové roviny. Dokonce to učitele ani nezabavuje nutnosti toho, že si nakonec musí svou identitu sám uvědomit a nečekat, až mu jí potvrdí ostatní.

Oba typy, které jsme právě vymezili, jsou tedy při budování své identity vystaveni jak vlivům ze svého okolí, tedy interakci, komunikaci, sociální mentální reprezentaci, tak i vlastní vnitřní aktivitě. Někteří učitelé během své praxe postupně uvolňují obraz své profesní identity, který zpočátku dávali najevo, a postupem času se prezentují více jako lidé v roli. Tomu ale nutně předchází právě to, že učitel musí takový obraz nejdříve vytvořit – projít si formou, kterou sám záměrně vybuduje, aby ji později, kdy zjistí, že je překonána a začíná překážet, mohl opustit.

Stabilní profesní identita se tvoří a ustaluje s tím, jak učitel získává zkušenosti. Zdá se, že učitel, který si je na základě nabytých a prověřených zkušeností jistější, lépe rozlišuje konkrétní situace, problémy, jednotlivé žáky a dokáže rozeznat jemnější rozdíly ve skutečném stavu věcí

---

<sup>67</sup> Mareš 2013

i jejich skutečný vztah k teoretickému poznání, zatímco méně zkušený učitel se spíše opírá o určitá schémata a kategorie – neví, že tohle třeba platí jenom výjimečně, s tímhle se naopak musí počítat ve větší míře, tamhleto může rovnou prakticky vypustit apod. S přibývajícím zkušeností ale může přijít na to, že není nutné zachovávat všechny postupy, které si připravil během své profesní přípravy, že není třeba postupovat vždy určitým předepsaným způsobem, že je možné některé věci vynechat a jiné více přizpůsobit konkrétním požadavkům. S přibývajícím jistotou se stává uvolněnější a tvořivější – tedy zralejší a lepší. Postupně už si třeba troufne hledat a vnímat ty konkrétní případy platnosti oněch kategorií a schémat. Jak říká Vendula: "Pak jako, pak člověk víc vidí to dítě jako individuum. Proč najednou je takovej nebo makovej."

Vlivu praxe učitelé často přikládají velký význam, který neváhají zdůraznit v kontrastu s významem dalšího vzdělávání, který je podle nich naopak slabý. To všechno, co je pro kvalitní výkon profese potřeba, se podle nich učitel naučí především praxí a jedině skrze ni. Učitelé uznávají, že vzdělávací programy a inovace jsou sice propracované, ale nakonec stejně učí především podle sebe a svého přesvědčení. Mirka k tomu říká: "Vzdělávací plány, kdy jako nad tím seděli měsíce a měsíce a psali to a školy to vyráběly – ale přitom ti učitelé učeň z jejich podstaty." – Profesní identita se tedy utváří z jedné strany vlivem, který klade profese na osobnost jedince, ale také z druhé strany tím, jak jedinec tento vliv zpracovává.

V podobně nevděčné pozici jako učitel vůči žákům, které chce zaujmout, je pedagogická literatura vůči učitelům, který ji posuzuje kritickým, vlastní zkušeností zbystrčeným pohledem. – "No, hele, to si občas myslím, že ty, co to píšou, snad v životě nebyli ve škole," říká Martina. I další učitelé přiznávají, že spíše než v teoretickém zázemí hledají oporu o intuici. Jiní učitelé ovšem význam vzdělávání a teoretických poznatků nepřehlížejí: "Tím, že jsem chtěla těm věcem rozumět, tomu, co jsem dělala, tak jsem se musela čím dál tím víc učit," říká Michala. Teoretické zázemí slouží jako kontextuální síť, na základě které si učitel uspořádává své vlastní poznatky a zkušenosti. Intuice a vlastní úsudek jsou samozřejmě nezbytné, ale s oporou o teorii fungují podle Michaly mnohem lépe, protože pak vše začíná dávat dohromady systém, smysluplný celek.

Je-li učitel stejně jako na své žáky náročný i sám na sebe, měl by se vzdělávat stejnou měrou, jakou to požaduje po nich. Pak jim může být příkladem. Vzdělávání přitom neznamená ani tak mechanické aplikování předložených výsledků pedagogického bádání, jako spíš schopnost rozvíjet svoje poznání ve vztahu k profesnímu jednání a ke své vlastní, osobité profesní identitě.

"Já potřebuju těm věcem rozumět," říká Michala. Tedy sítím zkušenosti filtrovat teoretické poznatky a brát si z nich ve vztahu k úrovni a zaměření vlastního pojetí.

Na vývoji identity se podílí dlouhodobě budovaný osobní vztah k profesi, zápal pro věc, soustavná práce na sobě. Výskyt významných událostí ovlivňujících vývoj identity se nemusí omezovat jen na první roky v profesi, odehrávající se nezřídka v podobě šoku z reality. Významné události se mohou objevovat i později. Přitom nemusí jít o události dramatické či dokonce katastrofální, může se jednat i o různé změny, které přicházejí a otevírají před učitelem nové možnosti, případně před něho staví nové výzvy.

Formování identity pod vlivem profesní praxe nakonec můžeme pozorovat i u těch učitelů, kteří se osobnímu vlivu profese na sebe sama uzavírají a zužují svou identitu na rolové pojetí. Identita se ale může vyvíjet i reduktivně – učitel postupně ztrácí počáteční ideály, uchyluje se k rutinám a prostor tím získaný nevěnuje rozvoji svých pedagogických kvalit, ale svému pohodlí. Naši učitelé ale nepředstavovali příklad takové vývojové dráhy – u těch s mnohaletými zkušenostmi se projevoval spíše silící vztah k profesi, stabilní a silná široce pojatá profesní identita.

To, zda samotná profese vyžaduje, aby do ní učitel vkládal svou vlastní osobnost, je jedna věc. Druhá je pak to, jestli to on sám chce, jestli je to vynucená okolnost nebo jeho vlastní zájem. Další otázkou pak je to, jak je toto spojení profesního a osobního života pocíťováno. – Učitel, a to i ten, který se v ní cítí dobře, má k ní kladný osobní vztah, a užívá s jí, vnímá svou profesi jako náročnou. Profese klade na učitele nároky. Odměnou za vynaloženou námahu je mu ale to, že ho práce uspokojuje a těší – což je pochopitelné lidem, kteří vnímají uspokojení a potěšení jako důsledek vlastního úsilí – a že se mu námaha vyplácí – vynaložené úsilí mu totiž ušetří nejrůznější problémy, které by mohly vznikat při menší důslednosti. K dobrovolnému podstupování námahy je puzen jednak vyhlídkou těchto zisků, jednak i osobnostním založením. – Tereza: "Ale já se musím přiznat, že to prostě dělám."

Papírově má učitel během dne, týdne i celého roku hodně volného času, ale do něj se mu přelévají pracovní problémy, emoce a pocity, které mu brání tento čas užívat jako volný. Samozřejmě, že takhle funguje velká spousta povolání v terciální oblasti, tento trend popisoval Riesman u svého vnějškově řízeného člověka již v roce 1950. To ale nic neubírá na tom, že učitel navzdory jistým výhodám, jaké lze nakonec najít u většiny povolání z té spousty, vnímá svou profesi jako náročnou. Bohužel nemáme k ruce výzkum, který by sledoval skutečnou náplň trávení pracovní doby u dalších povolání z terciální sféry a porovnával ho s trávením



pracovní doby učitele, ale je téměř jisté, že ten, který musí několik souvislých hodin denně udržovat svou pozornost v maximální aktivizaci, zapojovat přitom celou řadu schopností současně a v dalších několika hodinách provádět bezmála badatelskou činnost v rámci příprav, na tom nebude o mnoho lépe, než pracovník jiného, neřkuli podobně oceňovaného povolání. Takové přispění k obraně učitele před světem ale může fungovat jedině tehdy, má-li učitel čisto před vlastním prahem a tráví-li svůj pracovní čas skutečně s tímto nasazením.

Zda bude učitel náročnost a vliv profese na sebe sama vnímat jako příležitost k obohacení a vlastnímu rozvoji záleží mimo jiné na tom, zda nároky vnímá jako překážky, které práci ztěžují a výzvy, jejichž překonávání představuje pro učitele osobní přínos a činí práci zajímavou.

Další otázka je ovšem ta, zda vztah k profesi není spíše obrannou reakcí na skutečnost, že se profese přelévá do osobního života, způsobem, jak se smířit s tím, že určitá "profesní kolonizace osobního světa" tak jako tak probíhá.

### *Úzké pojetí role*

Určitým protikladem angažovaného přístupu je takové pojetí, kdy učitel vystupuje pouze jako herec v roli. Teď nemluvíme o pojetí, kdy se učitel chápe jako umělec, který dělá vystoupení a hraje určitou roli, která vyplývá z jeho vlastní osobnosti. Již jsme zmínili výše, že protiklad mezi autentickým učitelem a hercem může být jen zdánlivý. Zde mluvíme o zúžení identity na výkon role. V tomto pojetí učitel dělá to, co je od něj očekáváno ze strany jeho pracovního okolí aniž by se v tom angažoval, hraje roli, ke které se nehlásí.

Specifika tohoto pojetí vysvětluje Lukáš. Učitel by podle něho měl zachovat hranici mezi svou profesí a sebou samým: "Tak když máš roli, tak vždycky máš jakoby tu roli a toho herce, kdo tu roli hraje. A když ten herec spadne do té role, tak je špatný herec... tak není herec. Tam ztratil takovou tu distanci." Takové případy se samozřejmě při výkonu role stávají – nastane třeba konflikt, který učitel prožívá "víc než je zdrávo". Nevnímá situaci "jako hru", ale osobně; jinými slovy – nezabrání tomu, aby profesní identita pronikla do jeho identity osobní. To je pro něj nevídané, protože profesionalitu nespátňuje v osobní angažovanosti, ale spíš ve schopnosti "držet balanc".

To může mít své zápory i klady. Učitel, který si udržuje zmíněnou distanci a odděluje roli od svého vlastního života, může být lépe chráněn před zklamáním či vyhořením, úspěchy a neúspěchy si nebere tak osobně. Tento zisk ale nevyváží ztráty tím spíš, že je pouze zdánlivý.

Stejná distance, která učitele chrání od zklamání, ho izoluje i od ostatního prožívání, které nakonec ve výsledném součtu může být spolehlivějším padákem. Jak jsme viděli u těch učitelů, kteří se neobávají pustit si profesi k tělu, osobní přínos, který to pro ně má, je nakonec mnohem významnější, než nevyhnutelné množství zátěžových faktorů, kterým se přitom nelze vyhnout. Učitel, který se brání osobnějšímu přístupu, může mít nakonec právě kvůli této distanci větší problémy se životem ve škole, takže v důsledku je ohrožen mnohem víc než ten, který si žádné ochranné zdi nestaví.

Učitel, který svou identitu zakládá především ve své roli, pak vnímá podobnost s dalšími kolegy, kteří mají toto pojetí. Jejich přístupy k výuce přitom mohou být značně odlišné. "To já takhle jsem viděl i přepínat jako spousty učitelů, že on třeba řve na žáky, řve na ně, blázen, a pak se otočí k tobě a je v pohodě, prostě, v pohodě..." Naopak u angažovaných učitelů, jako je třeba Michala, profesní uznání očekávat nemůže: "To jsou pak takový ty lopatáři, který se můžou realizovat někde venku a můžou dělat něco pěknýho jako mimo školu. Ale ty by pak měli dělat spíše účetnictví, nežli učit."

Překonat skutečně vlastní bariéry, ba vůbec uvědomit si vlastní obranné bloky, je ovšem mnohem obtížnější, než o tom jen mluvit či psát. Znamená to překonat vlastní strach. – Učitel se "barikáduje za katedrou", chce "aby mu do toho nikdo nekecal" a trvá na tradičním vymezení své role, protože se bojí komunikace, bojí se interakce s dětmi, mladými lidmi, rodiči... Důvody tohoto strachu/postoje mohou být rozmanité. Již jsme zmínili, že učitelé, kteří si dají tu práci a řeší problémy již v zárodku nebo vynakládají větší úsilí při jejich předcházení, pak ušetří větší námahu, kdy by se s nimi museli potýkat v rozvinuté formě. Takové počty ale nemusí vycházet všem stejně. Jsou učitelé, kterým přijde výhodnější "kopnout to pod stůl" a nic neřešit. Podle Michaly to velmi často bere jako svoje osobní zklamání. Což ale podle ní není pravda.

Nezbytností je podpora učitelů. Ujistění o tom, že nemohou a nemusí všechno vyřešit, které bude podáno tak, že učitel mu uvěří a naučí se chápat sebe sama ve svých hranicích. Pak je důležité mít nějakou síť navazujících služeb, na kterou se učitel nebo škola může obrátit. Takto zaměřená podpora učitelů ale na školách většinou chybí. "Ta práce jako, která by nějak pomáhala motivovat, nebo která by se podílela na jako nějaké péči o tu psychologii toho učitele, tak to si nebudeme nic nalhávat, to tady prostě není," konstatuje Tereza. "A nejsem si vůbec jistá, jestli to někde, jestli to vůbec někde jako funguje. Takže to spíš tak jede setrvačností a dokud se někdo úplně jako... nerozloží, tak se to bere jako že zvládá."

### *Vnitřní rozpory*

Pro profesi učitele může být charakteristická také přítomnost určitých vnitřních rozporů, působících při konkrétním rozhodování. Může jít o již probíraný rozpor mezi nepřetvařující se autenticitou a stylizující se rolí, mezi otevřenou, osobitou lidskostí a neosobní maskou, mezi autentickou lidskostí a zodpovědností reprezentanta školy a společnosti, který může být pro ostatní vzorem, ale také třeba mezi autenticitou člověka, který před žáky a rodiče přichází beze zbraní takový, jaký je ve skutečnosti, ozbrojen pouze silou své upřímnosti, a reflexivní dovedností profesionála, který ve všech pracovních vztazích uplatňuje veškeré reflektované dovednosti k dosahování svých pedagogických záměrů a cílů.

Podle Terezy je rozpor součástí učitelovy profesní identity: "Jednoznačně. Jako ta pochybnost v té práci, to si myslím, že je něco, co jako musí toho učitele provázet prostě pořád, protože pokud o tom nebudu pochybovat, tak se nebudu zlepšovat – nebo tak to aspoň jako vnímám. Takže jako pochybnost je podle mě naprosto zásadní věc, kterou každý učitel jako musí mít. Vždycky když se něco nepovede, tak zapochybujeme člověk ... Takže určitě."

Rozpor je tedy tvůrčím prvkem. Jde o schopnost reflexe, která je zakotvena spíše v osobnosti učitele než v jeho profesní identitě. Podobně jako výše, i zde je s takovou charakteristikou spojeno tvrzení jejího nositele, že nejde o charakteristický rys profesní identity učitele, a jeho vymezení se vůči masě kolegů, kteří touto schopností tvořivé reflexe nedisponují. Ti jsou vykresleni obrazem, na kterém můžeme vnímat zdánlivé pohodlí vykoupené reduktivním přístupem k profesi: Bez reflexe mají tito učitelé subjektivně jasno v tom, co dělají, ale chybí jim určitá vnímavost, citlivost vůči signálům, které je informují o kvalitě jejich práce, o tom, jak ji vnímají ostatní a o podnětech ke zlepšení.

### *Učitelovo pojetí společenských očekávání*

Jaká očekávání společnost klade podle samotných učitelů? "No, podle mě úplně stejný, jako byly vždycky," říká Martina. "Připravit děti pro život." To podle ní zahrnuje především vzdělávání, znalosti, a pak také výchovu. "To jsou ty dva pilíře, čili že je naučíme, a že je vychováme," říká Tereza.

K tomu by učitel měl disponovat patřičnou odborností, ale i vlastnostmi, jako je zodpovědnost – měl by být kompetentní. Tak si aspoň on sám představuje společenská očekávání, která jsou na něj kladena. Přesnou představu ovšem většinou nemá. "Nevím, očekávání..." zamýšlí se Jarmila, "To bych asi se fakt musela zeptat těch rodičů, jak nás viděj, jak nás chtěj vidět a jestli jsme pro ně dostatečně jako zodpovědný a kompetentní... Fakt nevím."

Podle Lucie společnost očekává, že učitel bude příkladem, a to nejen ve znalostech, ale i celkově, jako osobnost – "když v době tápání a hledání stane před nimi jako člověk tak pevný, že jim poslouží nejen jako lidský vzor, ale i jako důležitý orientační bod," upřesňuje Piťha<sup>68</sup>. "To všichni očekávají, myslí, že my... nepijeme, že jo, že... že jako neděláme žádný špatný věci, že jo... Takhle to fakt jako vnímaj," vidí představu společnosti Vendula. "Pak jsou překvapení, když vás někde potkaj a vy si dáte pivo nebo já nevím."

Podle Venduly je učitel reprezentantem školy a společnosti, takže se má určitým způsobem chovat a vypadat. Ani mimo školu by se tomuto obrazu neměl příliš vzdalovat. Mimo školu má nárok na nějakou změnu, ale neměl by to být někdo úplně jiný. "Určitě když... jako viděj toho učitele někde na ulici, že zvrací nebo něco, tak to určitě nebude působit dobře, že jo."

"A asi, abysme byli hezčí, mladší..." myslí si Jarmila.

### *Profesní kvalifikace*

Prakticky všichni, kdo mají s prací učitele co do činění, se shodují na tom, že učitel má být schopen předávat odborné obsahy. Pro společnost doby přetrvávajícího technického samopohybu, doby, která industrializuje vzdělávání, vědu i samotné lidské poznání, která ekonomizuje politiku i společnost, a která od jedince stále očekává technicky zaměřenou specializaci, je to samozřejmé. Nemá s tím problém ani učitel – naopak; pro řadu učitelů je vědecká (odborná) disciplína, od které se odvozuje jeho předmět, prioritou. Takový učitel sám

---

<sup>68</sup> Piťha 1999: 85

sebe chápe především jako odborníka ve vyučovaném oboru. Třeba Martina si zakládá především na své jazykové kompetenci a sama sebe před žáky a rodiči prezentuje "ne až tak moc jako učitelku, spíš jako odborníka na angličtinu".

Pro většinu učitelů se pojetí jejich profesní role neomezuje na odbornost, ta je pro ně jen jednou z více složek jejich pracovního profilu. Mezi učiteli převládá spíše kladení důrazu na složenou dovednost. To znamená, že učitel musí ovládat svůj obor a zároveň mít pedagogické dovednosti. Josef vidí identitu učitele "v odborných znalostech – a – schopnostech je předávat". Podle Lukáše dělá učitele učitelem to, že "umí učit a vyzná se v tom, co učí". Podle Michaly vede úzké zaměření pouze na obor, tedy bez obohacení o pedagogickou stránku věci, k formalismu: "Učitel si vezme, že je to jako naučí, tak určitým způsobem, že (před všechny) předstoupí, odpřednáší jim to, co má, a tím má splněno. Napíše testy, jestli dostanou děti trojky, čtyřky, pětky je celkem jedno, ale on má splněno, protože tu látku vlastně probral. Ale to, jestli je to naučil, už vlastně nikdo neřeší." Naproti tomu podle Mirky jsou učitelé hodně specifické osobnosti i proto, jak jsou zaměřeni přes své předměty.

Odborná stránka předmětu slouží vedle osvojení patřičných znalostí především výchovnému působení. Podle Michaly "ta odbornost je důležitá proto, aby se rozvíjely ty další věci... Pokud by z nich vyšli lidé, který přemějšlej, že jim rozšíříme tady ve škole nějaký myšlenkový struktury, který se tam jako nandaj, a začnou myslet svou vlastní cestou, tak já bych byla spokojená. A k tomu můžou vést podle mě všechny předměty, který maj."

Zvýšený potenciál můžeme najít zejména u esteticko-výchovných předmětů. Vilma vnímá literaturu jako umělecký obor, který chápe jako nástroj, "jak vlastně otvírat toho studenta". Vzhledem k tomu, že literatura je postavená na emocích a vykresluje různé "modelové situace", typy postav, postoje a názory, může poskytovat příležitost pro citovou a morální výchovu. Dobře zvolená četba může čtenáře vybízet k získávání informací a dalšímu poznávání. "Ten obor je vlastně nástroj pro růst té osobnosti toho studenta."

Učitelé soudí, že někdy dokonce má pedagogická dovednost větší význam než odbornost. Pedagogická stránka je vlastně podmínkou pro to, aby ten obor mohl vůbec být předán. Učitel může být odborníkem ve svém předmětu, ale to samo o sobě nestačí. "Musí to umět vysvětlit tak, aby oni to pochopili všechno, no. A bejt jako ochotnej to vysvětlit," říká Martina. Musí zkrátka látku umět podat. Podle Lucie si učitel musí být jist tím, co ví a co vlastně chce žáky naučit. K tomu Vendula: "Paradoxně bych řekla, že na tý základce hraje největší roli to, že jako je to učitel než ten odborník. To si fakt jako myslím."

Na druhou stranu třeba Josef pochybuje o tom, že by se samotnou pedagogickou dovedností dal dohnat nedostatek odborné kvalifikace pro předmět, jak známe z porevolučních anekdot o ruštinářkách, které jsou v angličtině o dvě lekce napřed. Podle něj by to byla spíš kuriózní situace, která zpravidla nenastává. "Protože já si myslím, že ti řekněme velmi dobří, když ne virtuózní pedagogové, většinou se rekrutují z těch, kteří mají ty odborné znalosti velice pevné, solidní a... Že by se octnul v roli učitele někdo, kdo je na jednu stranu vynikající pedagog – vychovatel, ale chybí mu odborné znalosti předmětu, který má učit – to si myslím, že taková situace nastává asi velmi zřídka." Laická veřejnost ji ovšem zná z *Obecné školy* a z toho, že jeho jméno zaznělo i při dalším z výzkumných rozhovorů, můžeme soudit, že Igor Hnízdo je pro nejednoho učitele podnětnou figurou.

Učitelé uvádějí různé schopnosti, které jsou pro jejich pedagogickou práci nezbytné. Jde o schopnost učit zajímavou formou, která ovšem nezáleží ani tak na ovládnutí didaktické ekvilibristiky, jako spíš na osobnosti učitele; Vendula i Josef se shodují na tom, že žáci nemají oblíbený předmět, ale spíš učitele, který ho učí. To bychom v určitém případě mohli interpretovat jako skrytou snahu vztáhnout těžiště výuky od obsahu na osobnost učitele. Dále jde o schopnost předávat žákům obsahy formou, která je jim srozumitelná; Tereza i Vilma se třeba snaží výuku objektivních faktů zatraktivnit a přiblížit žákům tím, že ukazují jejich význam, volí vhodné příklady, pomocí volby důkazů přibližují obsah životu žáků. Zde již se didaktické principy dají uplatnit velmi dobře. Učitelé, jako třeba Tereza nebo Michala, neváhají využívat tvořivé vyučovací metody a formy.

Tereza: "Vy investujete do těch hodin a připravujete si to a chcete skutečně tam mít řád a systém..." Učitel má propracovaný vzdělávací systém, připravenou hodinu a přitom snadno podlehne představě, že dobrá didaktická příprava zajistí dobré vyučování, a opomene do úvahy zahrnout i skutečný stav věcí, vliv klimatu, vztahů ve vyučování, psychologie žáků a další faktory. Lucie i Tereza vzpomínaly, jak v začátcích své praxe přicházely do hodin s očekáváním, že zajímavou látku se budou žáci sami chtít naučit, při dobře připravené hodině budou sami chtít spolupracovat, že je to bude bavit – a pak zjistily, že ne.

Při deklarované autenticitě a lidskosti, ale i při uplatnění pedagogického úsudku vůbec, musí učitel zůstat vnímavý i vůči takovým signálům, které ho vedou k rozhodnutí odklonit se od předem připraveného plánu a nechat hodině volnější průběh. K pedagogickým dovednostem tedy musí patřit i schopnost jisté pedagogické imaginace; učitel by měl podle Martiny "hodně domejšlet", podle Vilmy "opravdu předvídat" – měl by tedy být oním *reflexivním praktikem*.

Možnost, ba nutnost tvořivého pojetí vyplývá z přesvědčení o tom, že účel celého vyučování je nadřazen prostředkům. Získají-li žáci požadované vzdělání alternativní cestou, není třeba trvat na té předem vytyčené. Učitel v tomto pojetí není dirigentem lekce, ale médiem vzdělání. Žák si jeho prostřednictvím vytváří vztah ke vzdělání. Vilma říká, že "když ten student jede na podobné vlně, když ho nastaviš a ukážeš mu směr a on tam jde a najde sám sebe a už je trošku někde jinde než ty, tak to je obrovská výhra". Takový student pak s pomocí učitele pracuje sám na sobě, "pochopí tedy že ho vedeš dobře, protože ti věří".

Zde se projevuje schopnost vzbudit, udržet a rozvíjet zájem žáků o učení, ačkoli to není zábava či praktická věc k okamžitému upotřebení, schopnost předávat žákům obsahy, které je nezajímají, ano i měnit jejich postoje k nim. "Čili skutečně jim pomoci taky ale hodně brzo si uvědomit, že to učení se nějakým způsobem úročí," jak říká Vilma. Podle Michaly je zcela v pořádku, když žáci kladou učiteli provokativní dotazy na smysl učení, "k čemu nám to bude" – "Ptají se na smysl toho, co se učí. Což je vlastně, myslím, že učitel by měl umět vysvětlit. A to často učitelé nedělají. Jo. Jako víte, že ty děti se opravdu učí věci, který... nepoužijou, když vylezou ven, ale jako není vždycky dobrý se učit jenom to, co člověk použije. (Ono je to) taky o tom, jak se člověk rozvíjí nějak, a k čemu co je."

Je potřeba, aby žáci pochopili, že význam má nejen konkrétní látka, ale vzdělání jako takové. Přivést je k tomu je ovšem velice ztížené společenskou skutečností, protože ačkoli žáci všude slyší floskule o tom, že vzdělávání je důležité, společenská situace to podle Michaly nepotvrzuje: "Takže třeba náš primátor je vyučenej zámečník. Pak máte lidi ve vládě, který – jako Chovanec z Plzně, kterej má teda obchodní akademii a pak plzeňský práva. Že ty děti vidí, že vlastně to vzdělání zas jako (v tomhle) nepotřebujou. A vysvětlit jim ve škole, že to vzdělání potřebujou kvůli sobě, kvůli tomu, že teda nemusí zrovna bejt jako ministři a primátoři a tak dále, tak je někdy v tomhle věku docela těžký."

Zde přichází na pořad otázka motivace, tedy schopnost učitele motivovat žáky. Učitelé volí různé strategie: poukazují na význam konkrétních předmětů pro život nebo další vzdělávací dráhu, snaží se látku a požadavky s ní spojené prezentovat jako snadné, povzbuzovat žáky a udržovat otevřené obzory jejich možností, dávat jim vize a ukazovat možnosti dalšího postupu nebo zlepšení... Způsob motivace by měl vycházet z poznání žáka. To ale někdy probouzí spíše skepsi: "V tomhle věku... mít jako motivaci, že se něco dozvím a rozšířím si obzory a budu moci si vybírat obory a zaměstnání, to pro ně vůbec neplatí, protože oni nežijou takhle do budoucna," říká Martina.

Nejde-li to jinak, učitel musí využít formální prostředky. "No, tak já si myslím, že kdyby se neznámkovalo, tak nedělá vůbec nikdo nic. Ani ty rodiče by nic nedělali. Takhle se rodiče podívají na známky a řeknou: prosím tě teda, podívej se, co děláš, jo? To profackujou, v tom lepším případě, udělaj humbuk, seberou mobil a dítě začne možná něco dělat. Ale kdyby tam nebyly ty známky, tak je jim to úplně jedno všem," vysvětluje Martina dále.

Jako efektivní se ukazuje pozitivní motivace. Nikoli hrozby, tresty, ponižování, ani shovívavá ústupnost, ale oceňování individuálních úspěchů. Z pozitivní motivace vychází i schopnost vzdělávat také slabé žáky. Podle Vilmy "Strašně je důležitý – to se mi taky vrátilo x-krát – musí zažít úspěch i ten nejslabší dítě. Čili ne aby mělo jenom 5, 5, 5, 4, 4, 4 – to je nemožný tohle. Ale když si (na) něco vzpomene – vychovávat... On potom třeba bude pyšnej na tu trojku. Ty mu tu trojku musíš vychválit, že ten posun z té pětky na trojku, že to byl raketovej start." Učitel přitom také musí umět skloubit spravedlnost a individuální přístup.

Další pedagogické schopnosti, které by měl mít, souvisí s výchovnou složkou jeho profese. Především jde o schopnost hledat a uplatňovat způsoby zvládání třídy, problémových žáků a situací – podle Vilmy musí učitel umět najít vztah i s takovým žákem, který jde proti němu, narušuje výuku, rozkládá třídu zevnitř. Prestiž učitele je v tom, že takového žáka umí přesvědčit, "obrousit" a rozpustit napětí ve vzájemných vztazích. "Protože dneska není to, že by jako se zařvalo nebo se něčím hrozilo, to na ně neplatí," říká k tomu Mirka. "To ani učitelé si moc nemůžou dovolit. A musí nacházet cestu, jakým způsobem děti zaujmout. A jak teda ukočírovat, urdit tu hodinu. Jo, aby měla nějakou, prostě, (Josef: "Aby se nerozpadla") nějakou formu."

Učitel potřebuje úsudek, porozumění situaci v souvislostech, schopnost širšího pohledu na věc. Postupně by měl ovládnout určité rutiny, aby si uvolnil ruce pro další rozvoj tvořivých přístupů.

Pedagogická dovednost přitom podle Mirky vyplývá z osobního zaujetí: "A to je to, co ty učitelé musej mít. Nějakou tu svatou trpělivost nebo pořád ten hezkej vztah k těm lidem. A umět to s nima vydržet, protože jinak by se to nedalo dělat." – "Nesmí to jít na nervy víc, než přijatelně," dodává Josef.

Vzdělávání slouží jako nástroj k rozvoji osobnosti žáka. Michala si myslí, že škola by měla dávat studentům "něco víc, než jenom jestli umí počítat, měly by to opravdu bejt nějaký způsoby myšlení, nahlížení na svět..." Podle Vilmy se na vlastní výuku předmětu nabaluje další spousta věcí, které tvoří právě výchovnou část učitelova profesního působení. Výchova je podle Terezy naprosto nezbytná a musí se skloubit se vzděláváním.



Učitel se tedy podílí na výchově žáků. K čemu a podle čeho je ale vychovává? V současnosti je v Rámcovém vzdělávacím programu výchova formulována jako rozvoj klíčových kompetencí. Postoj k této koncepci je ale u jednotlivých učitelů rozdílný; podle Michaly jsou to především kompetence, co by škola měla své žáky učit. Martina má názor zcela opačný: "To je teda, to je taky dost utopie. Nějakou kompetenci k učení, že teda samo od sebe se bude učit, bude si číst, sebevzdělávat – no blá-blá-blá." Podle těch, kteří kompetence hájí, se každá kompetence dá učinit srozumitelnou a zprostředkovat každé věkové skupině. Všichni se ale shodují na tom, že koncepce uvízla na mělčině formalismu. Kompetence se zapisují do vzdělávacích plánů, ale všichni přitom řeší pouze výsledky vzdělávání. Jak se bude s kompetencemi pracovat tedy nakonec záleží na učiteli – a v tom je kámen úrazu. Protože, jak říká Michala: "Podle zkušenosti tady s kolegy, tak s nima se kompetence velmi těžko dělají, protože oni sami ty kompetence nemají."

Zatímco v Rámcovém vzdělávacím programu jsou klíčové kompetence, formulující cíle výchovného působení školy, předloženy ve své ideální podobě, společnost má očekávání spíše praktické povahy. – Josef: "Třeba veřejnost po nás chce, abysme je utišili." – Mirka: "A ty děti jsou vždycky hlučný a..." – Josef: "Oni jim neubližují jinak, než že řvou."

Jestliže se učitelé ke koncepci klíčových kompetencí staví vágně, k jakému ideálu tedy potom míří jejich výchovné působení? V čem je zakotveno, na čem je postaveno, o co se opírá? Z výpovědí se zdá, že rozhodující význam má intuice, "selský rozum", zkušenosti z výchovy vlastních dětí nebo té, které se učiteli dostalo v dětství, a podobně. Tedy na vlivy, které jsou mnohdy neuvědomované, nebo mohou být problematické, pokud dochází k přenášení výchovných modelů bez ohledu na osobnostní specifika konkrétních žáků nebo pokud intuitivní reakce učitele zcela abstrahuje od podloží pedagogického poznání. Pokud výchovné působení probíhá formou transmise vlastní zkušenosti vychovávaného do činnosti vychovávajícího, pak také výsledek závisí na kvalitě výchovy konkrétního učitele.

Učitel současné doby někdy zastupuje rodinnou výchovu také v tom, že učí své žáky základní životní dovednosti, ukazuje jim svět v jeho prosté podobě. Jinými slovy: učitel žákům ukazuje svět, který považuje za prostý a přirozený. Tím se žáky snaží jednak naučit základním životním dovednostem, ale také osvobodit od závislosti na technice, připoutanosti k virtuálnímu prostředí – žáci tím podle něho získávají samostatnost a jistotu. Pokud ale učitel uvádí a provází své žáky světem, který je jemu samotnému vlastní, musí si odpovědět na otázku, k čemu to žákům bude *v jejich* životech, zda tento učitelův přirozený svět bude vlastní i jim – zda učitel, který je tímto způsobem sám sebou, se neocitá úplně mimo přirozenost svých žáků – zda jim

nepodsouvá svou vlastní přirozenost, ve které se v tu chvíli cítí samozřejmě pokročileji. – "No... ehm. Není to tak," objasňuje Mirka. "Protože oni v tom cítějí jistotu, ty děti." Podle Josefa jsou žáci někdy "překvapení, až šokovaní", když zjistí, že je možné žít "mnohem jednodušeji". Učitel je tedy přesvědčen, že žáci mají neúplnou či pokřivenou životní zkušenost, že žijí v určitém stereotypu, skrze který mohou díky těmto zkušenostem prohlédnout. Svým přesvědčením pak učitel legitimizuje i prostředky, které k navození zkušenosti používá: "Samozřejmě bychom mohli nasednout u školy do autobusu, kam oni si dovezou ty kufry a ten autobus by nás mohl dovézt někam. Ale ne, my prostě chceme, aby si vzali ten baťoh a jedeme prostě tím jedním vlakem a druhým a pak, pak tou lokálkou a pak jdou tři kilometry pěšky." Ačkoli v rovině filosofické abstrakce bychom mohli a snad i měli rozvážit, na základě čeho může učitel považovat přirozenost světa, jak ji prožívá on, za univerzální a platnou pro všechny, v rovině kulturně, lidsky a společensky zakotvené výchovné praxe můžeme s takovým počínáním zcela sympatizovat.

Musíme připustit, že svou roli ve výchovném úsilí může hrát i vlastní potěšení z vlivu na druhé. To nemusí hned znamenat něco zvrhlého. Je celkem přirozené, že v síti mezilidských vztahů, do které jsou vpleteny nějaké ideály a tvořivé záměry, dochází k určitému ovlivňování. Učitel přitom často sám sebe vnímá jako prostředníka, jako jakési médium, jehož prostřednictvím žáci získávají poznání a navozují si k poznávání vlastní vztah.

Pedagogickým tématem nedávné současnosti je rozvoj šňůry dalších požadavků, vyplývajících s rozvoje společnosti, které jsou na práci učitele kladeny. Každý učitel by jejich seznam sepsal jinak, ale většinou by na něm nechyběla nadstandardní péče o slabé žáky, pomoc s výchovou studijních návyků nad rámec vlastní výuky, pomoc při řešení osobních problémů žáků – žáci přicházejí za učiteli se svými problémy, které se netýkají školy, nebo dokonce i s prosbou o pomoc v kritických životních situacích.

Zvyšování požadavků a očekávání vůči učiteli, tedy znásobení jeho rolí, může vyplývat z potřeb, vynucených proměnami společnosti. Je-li ale jejich zavádění řízeno shora, může sklouznout k formalismu a u učitelů vyvolat odpor. Zvýšení požadavků kladených na učitele a očekávání působících na proměnu jeho role, ano i jeho osobnosti, je dalším nárokem, který ale angažování učitelé nemusí vnímat negativně. Opět záleží na tom, bude-li to učitel chápat jako výzvu nebo, oprávněně či neoprávněně, jako obtížnou povinnost. Často jde totiž o práci, která učitelům přibývá, ale která je vlastně ani nezajímá.

Mezi další nároky, kladené na učitele patří také pěstování vztahů s rodiči, ke kterým se dostaneme zanedlouho, řešení výchovných problémů a požadavek dalšího vzdělávání, o kterém

jsme se již zmiňovali výše, a řešení různých sociálně vztahových rozporů a společenská role učitele, na které přijde řeč později. K výchovným či jiným nadstandartním požadavkům, které učitel vnímá, že jsou na něj kladeny ze strany společnosti, rodičů, samotných žáků či nadřazených pak přibývají i ty, které na sebe učitel klade sám.

### *Poslání*

Učitelství je posláním – o tom, jakmile měli vyjádřit podstatu své profesní identity, zcela spontánně mluvili mnozí. "V první řadě to (chápu) asi jako poslání," říkala Vendula. Podle Terezy má učitelství nemateriální přesah, podle Mirky a Josefa se nedělá primárně kvůli penězům, ale pro lásku k věci, jak jsme viděli již z výpovědí o oboustranném přínosu vztahů s žáky, kvůli pozitivnímu působení na mladé lidi – tedy pro společenský užitek.

Panuje tedy všeobecná shoda na tom, že učitelství je posláním. Učitelovo vědomí tohoto poslání je podle Koti "otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti ... a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence"<sup>69</sup>. Zároveň vědomí tohoto poslání znamená, že identita učitele přesahuje hranice jeho vlastní osobnosti a vstupuje do vztahu k celku společnosti a světa, za který pak jedinec přebírá zodpovědnost. "Přijetím závazku k povolání lidský život získává význam, který přesahuje hranice individuality," tvrdí Kořa<sup>70</sup>.

Podle Michaly se věci dají změnit jedině vzděláváním, respektive to je jedna z klíčových společenských záležitostí, a učitel je ve vzdělávacím procesu "silná kapitola". Učitel jako nositel vzdělávání tedy může mít vliv na to, jak se společnost bude ve střednědobé budoucnosti vyvíjet. To je na oplátku silný impuls v jeho motivaci, která není postavená na penězích.

Toto přesvědčení může být jedním z těch, ze kterých vyplývá angažovanost učitele i jeho ochota reprezentovat, být představitelem školy, společnosti. Ta může samozřejmě vyplývat i z jiných postojů, být založena na jiných důvodech; Vendula třeba cítí sama v sobě, že by měla být vzorem. Vzhledem k tomu, že učitel fakticky je představitelem společnosti, dá se předpokládat, že k této profesi budou tíhnout lidé, kteří mají určité společenské zájmy.

---

<sup>69</sup> Kořa in: Vališová, Kasíková eds. 2011: 15

<sup>70</sup> Kořa in: Vališová, Kasíková eds. 2011: 15

Přitom ovšem "žádná společnost neponechá učiteli na jeho vůli, jak vykonávat svoji profesi a používá k tomu různých prostředků, které mají jak sociálně kontrolní tak implikující funkci"<sup>71</sup>. Proto také "je vyučování vystaveno zcela po právu společenské kontrole"<sup>72</sup>. Ačkoli konstantní, latentně působící společenský dohled je společný všem členům společnosti, pro učitele platí obzvlášť a jeho přítomnost, vymkne-li se z konstruktivních mezí, může působit značně rušivě. "Škola a učitelé jsou permanentně monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice, ať již žáky, rodiči, veřejností či odpovědnými kontrolními subjekty a některé odhalené problémy jsou bezprostředně medializovány."<sup>73</sup>

Většina učitelů si velmi jasně uvědomuje, že se nachází v roli veřejného činitele se vším, co k tomu patří. Že je tu zkrátka někdo, komu je třeba skládat účty, s kým je třeba mít určité vztahy, před kým je třeba umět se obhájit. Učitel je v podstatě veřejný činitel, kterého společnost sleduje, kritizuje, hodnotí. "Musíš se prostě, nemůžeš prostě říkat, co si myslíš. Jseš sledovanej těma rodičema a... Já si připadám jako taková veřejná osoba, která si musí... hlídat, hlídat se musí, no," líčí Lukáš pocit, který vyjadřují i další učitelé. Vymáhání zodpovědnosti, která je učiteli svěřena, nespolehá pouze na morální úroveň příslušníků učitelské profese. "Jde o profesi, která je neustále podrobovaná sociální kontrole ze strany veřejnosti a s níž má každý vlastní zkušenost, proto pokusy o mimoprofesi kontrolu bývají na denním pořádku."<sup>74</sup>

Tomu, že učitel je nakonec připraven společenská očekávání plnit, zhostit se jich, napomáhá to, že si do nich promítá vlastní ideály výchovy a s nimi spojený ideál učitele, který odráží jeho vlastní postoje. To je nejhlubší vrstva jeho identity, která se projevuje v jeho práci.

Vymezuje-li učitel vlastní pedagogický ideál, znamená to, že nepřijímá společenská očekávání automaticky, ale že je přizpůsobuje vlastnímu pojetí role. Uvnitř jeho identity tedy můžeme hledat určitá vymezení a rozhraní, která v celém tom širokém rozsahu kladených očekávání rozlišují ta, která bude učitel zahrnovat do své identity a bytostně naplňovat, a oddělují ta, která bude plnit pouze formálně, případně zcela ignorovat. Zdá se pravděpodobné, že podobně jako učitel zřejmě nemůže mít všechny kvality, které profesní standardy ve svém výčtu shrnují, ale obvykle má některé z nich, nemůže ani plnit všechny povinnosti, které zaznívají v pedagogické teorii, ale je pravděpodobné, že bude plnit některé z nich – ta, které osobně vnímá jako podstatné. U konkrétních učitelů pak můžeme sledovat, jak přistupují k plnění konkrétních požadavků a očekávání. Ačkoli učitelé sami o tom takhle nemluvili, pod jejich obecnými pojmy

---

<sup>71</sup> Vašutová 2004: 69

<sup>72</sup> Kořan in: Havlík et al. 1998: 16

<sup>73</sup> Vašutová 2004: 42

<sup>74</sup> Lorenzová in: Krykorková, Váňová 2010

jako "vychovávat, vzdělávat" se pak mohou skrývat když ne individuální zúžení těchto očekávání, pak alespoň individuální přístupy a způsoby jejich naplňování. V nich se budou odrážet učitelovy pedagogické ideály, opírající se o představu, že tyto ideály se shodují s očekáváním společnosti.

## *Společnost*

Mluvíme-li o společenských očekáváních, pak bychom samozřejmě měli zkoumat i společnost, která je ve hře. To ovšem, vzhledem k rozsahu a zaměření práce, není možné požadovat. Přesto se musíme alespoň rámcově tázat: Jaké společnosti je učitel představitelem? Kdo tvoří tu společnost, která očekávání klade? Kde se v ní tato očekávání berou, jaké jsou jejich zdroje? Komu se má učitel svou prací zodpovídat?

Je nepochybné, že část společenských očekávání vyjadřuje obecně přijímané hodnoty. Jistě existuje společnost v obecné rovině, to je pro učitele téměř již neuvědomovaná samozřejmost. Zároveň ovšem můžeme diferencovat a zjistit, že "učitel má mnohonásobnou klientelu: žáky, jejich rodiče a stát. Každá ze součástí může mít jiná očekávání, jiné požadavky. V průběhu profesního života učitele se klientela proměňuje, vyvíjí a přicházejí nová očekávání a požadavky."<sup>75</sup> Měli bychom poté zřetelně odlišovat, kdy se za celospolečenská očekávání schovávají očekávání či zájmy pouze některých společenských skupin.

Již jsme zjistili, že tato společenská očekávání jsou ve svém souhrnu natolik rozsáhlá a ve své formulaci natolik obecná, že jejich výklad může být značně individualizován. Samotný učitel si je vysvětluje vlastním způsobem, a ačkoli všichni tvrdí, že naplňují společenská očekávání, práce každého z nich se může projevovat velice svébytně. Podobně i kdokoli další z učitelových "klientů" může klást důraz na určité konkrétní položky ze seznamu společenských očekávání a svůj ideál učitele si na základě toho tvořit vlastním způsobem. Každý tedy může vidět roli učitele jinak. Vzhledem k tomu, že tyto pozice a stanoviska mohou být značně různorodá, můžeme předpokládat, že v nich nebude panovat jednota ani bezroznost – že naopak budou zdrojem nedorozumění a konfliktů.

## *Společenské prostředí*

Učitelé, škola, vztahy ve škole i v rámci širších sociálních souvislostí – to vše je součástí prostředí, určité celkové společenské a politické situace. Ve školním mikrosvětě se promítají obecně společenské trendy, charakteristické pro současnou severo/západní společnost. Jde například o konzumní zvyklosti, hedónismus, hyperprotektivní vztah rodičů k dětem, jejich pohotovost k podávání žalob na školu nebo učitele – "ono to sem plíživě tyhle věci jdou," vidí Mirka. "A tenkrát, před těma dvaceti lety, když... právě když jsme slyšeli takový, jak se všichni

---

<sup>75</sup> Vašutová 2004: 42

všude souděj, o všechno, a říkali nám chytrí lidi: 'Ono to sem přijde taky' a my jsme říkali: 'Prosím vás, my, Češi, s naší povahou... to nic, jo' – ale ono to sem skutečně přišlo a dneska už si nikdo nic nelajsne."

Současný svět se vyznačuje mnohostí a mnohačetností, na které je založena rozmanitost hledisek, přinášející problémy všeho druhu. Učitel pak postrádá určitý společenský konsenzus základních hodnot a všeobecně přijímaných skutečností. To mu komplikuje práci; každý jeho krok je vyvratitelný a základ, na který by postavil svou autoritu, mu ujíždí pod nohama jak tekuté písky.

Ve vztahu ke svojí práci učitel vnímá, že prostředí je zkomercializované "do poslední nitky". S tím souvisí kult peněz; podle Mirky se společnost žene tam, kde jsou peníze. To, že se všeobecně ví, kolik peněz má učitel, ovlivňuje v takto nastavené společnosti jeho veřejný obraz a snižuje jeho postavení. Přitom ale žádný učitel nemluvil o tom, že by byl v důsledku toho někým přímo ponižován.

Vidíme tedy, že učitel se chápe jako představitel společnosti, společenský činitel, ale zároveň se vůči řadě společenských jevů vymezuje. Jeho vztah ke společnosti má tedy dvě strany – což je nakonec u společenských činitelů samozřejmé. Společenský činitel na jednu stranu chce naplňovat určité společenské ideály, na druhou stranu chápe společnost takovou, jaká je v přítomné skutečnosti. Mluví-li tedy učitel o tom, že je představitelem společnosti, můžeme tomu rozumět buď tak, že je představitelem určitého společenského ideálu – a té části společnosti, která tento ideál naplňuje, nebo tak, že je činitelem, který se povolán podílet se na společenských změnách.

### *Vzdělávací systém*

V tom se pak jeho aspirace setkávají s aspiracemi společenských autorit, konkrétně autorit v oblasti školství – to je další forma "společnosti", kterou hledáme. I těm nakonec může jít o zlepšení, ale vždy záleží na tom, komu by tato zlepšení měla prospět – a jaký smysl budou učitelé vnímat v opatřeních, které tyto autority činí.

Vzdělávací systém působí na práci učitele především vlivem vzdělávacích programů a dalších požadavků, ale i schopností zajistit jejich plnění prostřednictvím lidí a peněz. Stěžovat si na vzdělávací systém patří k folklóru, ale stěžují-li si na něj ti, kteří jsou ve své práci angažovaní, pak není vhodné tyto výroky zlehčovat. Učitelé vnímají nedostatky především v nestabilitě a

personální proměnlivosti na ministerstvu školství, které pracuje v krátkodobém volebním horizontu, zatímco školství potřebuje dlouhodobou koncepci a nadstraničká rozhodnutí. V tomto nesouladu vidí učitelé příčinu neschopnosti řídicích orgánů činit prospěšná opatření, nebo dokonce vytvořit dlouhodobou vizi, na základě které by je bylo možné prosazovat.

Tato nepevná, neviditelná a nedosažitelná sféra je pak učiteli zdrojem nejistoty, v hlubší rovině pochopitelně komplikující jeho práci.

Na jednu stranu Rámcový vzdělávací program poskytuje učitelům širokou možnost svobodného rozhodování, což může podporovat tvořivé, angažované učitele, zatímco pro ostatní to může být zdrojem nejistoty, stresu a komplikací. Na druhou stranu je pro současný systém i institucionální společnost jako takovou charakteristický vysoký objem různých dalších nařízení a pravidel, která musí učitel při své práci zohlednit. To může komplikovat práci všem a nakonec i donutit ty tvořivé a angažované učitele ustoupit do pozice "lopatářů". Kromě rizik, kterým se takový učitel cítí vystaven, a se kterými se často nemůže vyrovnávat bez podpory dalších stran, se dále cítí omezován množstvím pravidel, bezpečnostních požadavků atd. a s tím spojenou administrativou.

Josef třeba vypráví, jak se studenty bivakovali v první zóně národního parku. Neviděli v tom problém, respektive byli přesvědčení, že vnímaný přínos takové akce převýší negativa. Uspořádat podobnou akci dnes by s sebou neslo takovou organizační zátěž, že se učitel do ničeho takového nepustí. Podobné zátěži jsou vystaveni učitelé na škole, kde působí Vendula. Rodiče zde vyžadují konání škol v přírodě. "To je jedna z prvních otázek, kterou se tady rodiče ptají, když chtějí sem dát dítě," podivuje se Vendula. "Ne jako jak tady učíme nebo něco, ale jestli jezdíme na školy v přírodě. Fakt." Zároveň vedení nutí učitele podílet se na jejich organizaci – udělat vše, co je potřeba v rovině třídy. "A oni se hrozně bránějí, že jo, že to není jejich, jako jejich role," říká Vendula. Na rozdíl od učitele, který se do nad rámecových aktivit může – anebo nemusí – pouštět na základě vlastní iniciativy, v tomto případě nemají učitelé na výběr, protože mlýnské kameny stran, které vyžadují naplnění svých očekávání, už jsou dva.

Některá ze společenských očekávání jsou analyzována nebo podkládána stanovisky vědecké obce, tedy pedagogickými odborníky. Zde by ovšem mělo být jasné, na jakých východiscích jsou jejich práce založeny a z jakých názorových pozic tyto tvůrci argumentují. Také můžeme rozlišit, zda se jedná o kladeče dalších požadavků na učitele nebo spíše o jejich poradce v tom, co již je nakladeno. O stanoviska vědecké obce se opírají i některé formálně stanovené požadavky – práce pedagogických teoretiků slouží jako opora pro politická rozhodnutí.



Myšlenky, které jsou na papíře, popsaném vzdělávacími programy, ideovými koncepcemi a příslušnými zákony, nezřídka souznějí s vlastními ideály mnoha učitelů. Problém je podle nich spíš v tom, že systémové prvky nevychází z praxe, a nikdo se již nestará o to, jak jsou či budou uskutečňovány a jak vlastně jejich uskutečňování zajistit. Učitelé se obávají, že si s tím nebudou umět poradit.

Tyto obavy, budící nakonec odpor k navrhovaným změnám a sklon k regresnímu úniku k dobře známým postupům, mohou ohrozit i prosazení dobrých myšlenek, jako je třeba demokratizace vzdělávání nebo podle Michaly inkluze. "Všeobecná demokratizace vzdělání a masovost přístupu dětí ze všech sociálních vrstev na stále vyšší stupně škol staví učitele před velice diversifikovaný soubor žáků, což mu téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy; představa jednotné, závazné a legitimní školní kultury ztrácí své jasné obrysy."<sup>76</sup> Takto již v polovině osmdesátých let minulého století zjistila Demailly v západoevropských pedagogikách to, co se po změně režimu stalo aktuálním i v našich podmínkách.

Největší dopad na práci učitelů ze strany systému má ale zřejmě způsob financování škol. "Neustálý zápas o 'ekonomické přežití' s sebou přináší ještě jeden důsledek – boj o žáky," konstatuje Juklová<sup>77</sup>. Výše příspěvků z veřejné pokladny se totiž odvíjí od počtu žáků, ačkoli řada položek v oblasti nákladů je konstantní, ať je žáků o padesát víc nebo méně. V případě středních škol musí učitel v důsledku toho počítat s tím, že bude učit třeba i slabší žáky, než by vzhledem k typu školy očekával. Ve všech případech ale musí počítat s tím, že žáci a jejich rodiče budou posíleni v pozici klientů školy, se všemi nároky a možnostmi, které jim z toho plynou – často na úkor učitele a jeho poslání. Na důsledky tohoto uspořádání ještě v dalším textu narazíme.

Učitel reprezentuje určitý ideál, ale také určitou školu, společnost, instituci: tedy nejen svoje vlastní postoje a přesvědčení, ale také projekt školy či v širším smyslu dokonce hodnoty celé společnosti. Zde se přitom otevírá možný zdroj konfliktu, zabraňují-li učitelé podmínky, ve kterých působí, tento ideál uskutečňovat.

Ačkoli očekávaný vývoj seberealizace učitelů je spojen "s institucí práce s dětmi, nikoliv s institucí školy ... Učitelé, možná ještě daleko více studenti učitelství, jsou nuceni definovat si své místo vzhledem k instituci školy, jak ji oni vidí. Musí hledat smysl, který pro ně má jejich

---

<sup>76</sup> Demailly 1987, cit. dle Štech 1994, Štech 1995: 20-21

<sup>77</sup> Juklová 2013: 128

práce, jejich profese ve stávajících podmínkách."<sup>78</sup> Učitelé si musí uvědomit, že "ve své profesi nebudou věnovat pouze svému ideálu učit, působit na děti, ale tím, že vstoupí do školní reality, budou se s ní muset vypořádat se vším všudy. ... to znamená, že učitel musí ve škole především 'bezpečně přežít'. Bezpečně přežít znamená neohrozit si kariéru (působení či postup v instituci), pozici učitele a neohrozit ani svůj osobní vklad, zachovat žádoucí vztahy k dětem. Prvořadým úkolem, je tedy dostat tyto dva aspekty do rovnováhy, přičemž obě strany vyvíjejí tlak na tuto rovnováhu a toto bezpečí ohrožují. Proto si učitelé musí vypracovat vlastní strategie přežití (survival strategies) a seberealizace, které se mohou učitel od učitele značně lišit."<sup>79</sup>

Z rozhovoru s Martinou mám pocit, že život ve škole je hodně o vztazích a až jakési "politice v kapce vody" – že hodně závisí na tom, jak učitel vychází s kolegy v rámci sboru i s institucí školy jako takovou. Zároveň mám pocit, že dnešní žáci a jejich rodiče jakoby již ve škole nehledali něco, co se po čase stane jejich životní vzpomínkou, ale jakoby byli zcela polapeni strukturou účelového jednání – jako by se přede mnou odkrývalo účelově zaměřené, sobecké a jaksi zlé jádro žáků školy, což by přinášelo do práce, postojů a sebedefinování učitele výrazný posun od kladně založeného idealismu spíše k chladnému pragmatismu, kalkulujícímu s nutnou mírou nedůvěry a implicitního soupeření.

Vztahy s kolegy se jako téma objevily ve většině rozhovorů. Někteří s oblibou vyprávěli řadu příběhů, ve kterých hráli role jejich kolegové ze sboru, Tereza třeba mluvila o vztazích uvnitř předmětových komisí. Již jsme zmínili, že když učitelé mluví o některé kvalitě, kterou hájí jako "povinnou výbavu" profesní identity nebo která jim přijde alespoň žádoucí, často v té souvislosti dávají najevo, že u většiny kolegů tuto kvalitu postrádají. Je nepochybné, že příslušnost k profesní komunitě nebo různé formy vymezování se vůči kolegům mají na formování profesní identity vliv, a to nejen u těch, kteří ji staví především na rolovém pojetí.

Učitel je na jednu stranu nucen přijmout podmínky, jaké klade společenská situace a vzdělávací systém, jako danou skutečnost, která se vymyká jeho možnostem provést okamžitou změnu. Zároveň ovšem tato skutečnost není neměnná a pro učitele je to právě jeho práce, skrze kterou uskutečňuje své možnosti, jak podobu skutečnosti ovlivnit. Je ovšem otázka, v jaké míře se mu to může dařit. "Já jsem si dlouho myslela, že se dají věci měnit zespoda," říká Michala. "Ale zespoda si můžete ošéfovat třídu, možná nějakou kolektiv ještě větší, už stěží školu, jako, ale jako tím systémem jste tak jako vedení v určitéch věcech, že to hodně hodně brzdí."

---

<sup>78</sup> Štech 1995: 97

<sup>79</sup> Štech 1995: 102

Nakonec tedy učitel zůstává v rámci, na který jeho vliv stačí a omezuje svoje působení na třídní, popřípadě školní prostředí.

## **Rodiče**

Pokud se vedla řeč o společenských očekáváních, nejeden učitel mluvil rovnou o očekáváních rodičů. V tom zazníval nevyslovený předpoklad, že "společnost" představují především ti, kteří jsou jeho práci a škole nejbliž – tedy rodiče žáků. Učitelé vnímají, že rodiče tvoří různorodou skupinu, podle různých hledisek roztřepenou na různé podskupiny. Mluví-li o nich jako o celku, pak většinou popisují svou představu rodičů ovlivněnou těmi, se kterými mají přímé osobní zkušenosti, ať již příjemné nebo nepříjemné.

Jarmila třeba vidí dvě "sorty" rodičů – ty, kteří se zajímají o to, co se ve škole s jejich dítětem bude dělat, mají tedy k jeho vzdělávání aktivní vztah, a ty pasivnější, kteří prostě předpokládají, že jejich dítě školu odchodí, dosáhne příslušného výstupu, a odejde dál. Takže opak rodiče, který "se zajímá" není ten, který by se nezajímal o záležitosti svého dítěte, ale ten, který se nezajímá o proces vzdělávání. To může být, a ve většině případů snad i je, dáno důvěrou ve školu, coby součást elementární důvěry ve fungování společenských institucí – rodiče prostě "věří tomu, že ta škola, se snaží s těmi dětmi dělat to nejlepší", jak říká Josef. Může to souviset s obecnějšími výchovnými trendy, kdy "postoj rodičů k výchově charakterizuje nižší míra výchovného tlaku a kontroly, liberálnější postoje k výchově vůbec, nižší je také aktivita rodičů ve vztahu ke škole, resp. ke školní práci dětí."<sup>80</sup> V patologických odrůdách ale může být snahou rodičů nevidět a neřešit případné problémy. Takoví rodiče třeba i kryjí své děti při záškoláctví – "rodič prostě... chce mít prostě klid" uzavírá Jarmila.

Mirka rozlišuje rodiče podle "vzdělání" – vzdělaní rodiče jsou na jednu stranu ti, kteří svému dítěti poskytují poučenou výchovu, takže učitel s ním pak nemá tolik problémů, a na druhou stranu ti, kteří mají pocit, že jsou dost poučení na to, aby mohli nějak ovlivňovat výchovnou práci učitele – s těmi naopak učitel může prožívat vztahy problematické dost.

Vojtíšková rozlišuje rodiče podle sociálního postavení a vzdělanostních zkušeností<sup>81</sup>. Rodiče s vyšším vzděláním jsou podle ní, s odvoláním na výzkumy, "aktivnější, při konzultacích s učiteli více mluví, efektivněji se pohybují ve vzdělávacím diskurzu. Otevřeněji zpochybňují pedagogickou autoritu učitele, snaží se děti obhájit a získat individualizovanější přístup než rodiče z dělnické třídy". Vůči učiteli se tyto rodiče cítí v jistějším a rovnoprávnějším postavení, takže jejich komunikace je otevřenější, neformálnější, má spíše partnerský charakter, ale někdy může přejít k nadřazenosti vůči učiteli. Naproti tomu "dělníci s nižším vzděláním" berou učitele

---

<sup>80</sup> Pražská skupina školní etnografie 2004: 70-71

<sup>81</sup> Vojtíšková 2010: 117

jako profesionála, před kterým cítí menší jistotu, v komunikaci jsou odměřenější, udržují si odstup. Počítají s tím, že učitel bude jejich děti vzdělávat bez jejich přispění.

Ačkoli skupina rodičů může být velmi různorodá a jednotliví rodiče zcela svébytní, v rámci určité třídy se obvykle vytvářejí vzájemné rodičovské vztahy, ve kterých zákonitě působí skupinové, sociálně psychologické principy. Tak jako se může v třídním kolektivu žáků vytvářet určitý společný třídní charakter, tak i v rovině rodičů žáků určitých tříd se mohou vytvořit skupiny s osobitým, od jiných skupin odlišným charakterem. Skupiny, které následně mohou vyvíjet určitý vliv na školní dění, přitom mohou tvořit jen část rodičů z dané třídy, může jít o skupinu několika jedinců<sup>82</sup>.

Komunikace mezi rodiči je zaměřena především na vzájemné sdílení informací o škole. Ve svém laickém empirickém pohledu na školu rodiče subjektivně usilují o jistou objektivitu a věcnost informací, tedy o pravdivé posouzení konkrétní skutečnosti, jakkoli se může ve skutečnosti jednat spíše o dojmy, pocity a ideologie. Pohled rodičů na školu bývá velmi často zkreslený. "Rodiče, zdá se, v mnoha případech práci učitele a problematiku školy vlastně vůbec neznají a mají o ní zcela nepřipadné představy. Opírají své soudy o vlastní žákovskou zkušenost a velmi často o nepřesné, zjednodušující a stereotypní informace médií."<sup>83</sup>

Zkreslení může vznikat vlivem vlastních kognitivních schémat, protože každý rodič školou prošel a do školy, kterou navštěvuje jeho dítě, si promítá obraz té, kterou navštěvoval sám – čeká tedy to, co bylo dřív. Velmi často ale zkreslení vzniká důsledkem komunikačního šumu a sociální konstrukce. K tomu dochází při komunikaci mezi rodičem a jeho dítětem, které školu navštěvuje a podává o ní informace svým vlastním způsobem, a komunikací mezi rodiči žáků z určité vrstevnické skupiny – může jít o rodiče žáků z jedné třídy nebo o rodiče různých dětí, kteří se informují o svých zkušenostech se školstvím a vzájemně je porovnávají. Ve všech případech však rodiče získávají informace o škole nepřímou. Podle Mirky přitom rodiče mají sklon přeceňovat možnosti školy a její vliv na jejich děti, a v důsledku toho být vůči škole náročnější.

Učitelé si uvědomují, že rodiče jsou jako lidé často v nelehké situaci. Často mají co dělat, aby zajistili rodinu, dostáli svým pracovním nárokům, uspěli v konkurenci. "Jak škola, tak rodiče uvádějí, že jejich vzájemné kontakty jsou dnes omezeny především kvůli nedostatku času rodičů. Svůj čas a energii musejí věnovat hlavně ekonomickému zajištění rodiny a na aktivity

---

<sup>82</sup> Cihelková 2016

<sup>83</sup> Rabušicová, Pol 1996: 58

nad tímto rámcem často mnoho prostoru nezbyvá. To je naprosto nová situace, jak uznává i škola."<sup>84</sup>

Mnozí z těch, kteří nejsou sociálně ohroženi, věnují energii na další budování kariéry a rozvíjení svých pracovních aktivit. Učitelům se pak zdá, že pozornost rodičů k výchově dětí se může redukovat na minimální nutnou míru nebo zcela vytrácet. Rodiče se podle nich snaží minimalizovat míru vlastních problémů a výchovné záležitosti přenést na školu. Důvodem toho ale může být i to, že rodiče mohou mít s vlastními dětmi dost problémů, které sami nezvládají. "Jestliže máme problém s dítětem ve škole, je velice pravděpodobný, že s ním mají rodiče problém doma taky, a neví si s ním rady," tvrdí Michala.

Na opačné straně spektra stojí rodiče s hyperprotektivním vztahem k vlastním dětem. Jak říká Lukáš: "Některý rodiče se můžou z těch svých dětí úplně zbláznit, no. Jako že nechápou vůbec, že těch dětí je tam pět-a-dvacet. ...jako že jejich dítě, pořád, no."

Hyperprotektivní vztahy k dítěti, ale i z nezájmu nebo z individuálních sklonů pramenící neinformovanost, v sobě obsahují sklon stavět se ke škole kriticky. Podle Terezy "vůbec není samozřejmé, že by vždycky hledali chybu napřed u toho svého dítěte. Jo? Že mám pocit, že když se objeví problém, tak, tak jako bojují za své děti a snaží se jako taky ukázat, že ten problém může být v učiteli."

Spektrum rodičovského zájmu o dítě se tedy klene od naprostého nezájmu až k nepřiměřenému vlivu na dítě, omezujícímu jeho vlastní sebeurčení. Podle Josefa jsou děti často nástroji svých rodičů. Rodiče si do nich promítají své ambice, chtějí je vést podle svých představ, manipulují jimi. Důvody k takovému počínání mohou spočívat ve snaze rodičů o prospěch dítěte – Mirka: "Že ty rodiče cítěj, že mají nějaké možnosti..." Mohou spočívat ale i ve snaze o prospěch vlastní, kdy dítě je spíše jejich vizitkou. Podle Josefa jsou rodiče z určitých společenských vrstev vázáni etiketou, která je nutí prezentovat se určitým způsobem; tak, jako je vyžadována určitá třída auta nebo obleku, které mají tito lidé vlastnit, tak by se styděli říct, že jejich dítě chodí do nějaké obyčejné školy.

Ačkoli většina rodičů snad má výše zmíněnou důvěru ve fungování institucí, učitelé vnímají také nedůvěru rodičů ve vzdělávací instituci. Podle Michaly dokonce nemají důvěru ve školu, ve školství, ani ve vzdělávání jako takové. Důvodem může být to, že "s těma rodičema nepracuje a nejedná dobře ve školách", rodiče mají pocit, že do školy chodí jen když musí řešit nějaký problém a tomu pak odpovídá atmosféra celého setkání – interakce je nepříjemná,

---

<sup>84</sup> Rabušicová, Pol 1996: 57

neodpovídá na potřeby rodičů nebo k ní prakticky nedochází. Podle Rabušicové a Pola byly vztahy školy a rodiny v našem prostředí tradičně rezervované, v současnosti je však pro ně velice omezený kontakt, vedoucí k nižší kvalitě vzájemného poznání a informovanosti, typický<sup>85</sup>. "Problémem vztahu škola – rodina může v mnoha případech být i doznívání poměrně značné skepse určité části veřejnosti, včetně rodičů, vůči škole, stejně jako nepřipravenost rodičů efektivně se školou spolupracovat."<sup>86</sup>

Nedůvěra rodičů se někdy projevuje tak, že rodič nedůvěřuje učiteli v jeho schopnostech, jeho spravedlivosti, správnosti jeho rozhodnutí nebo hodnocení žáka. Pak se vůči škole chová "jako u soudu", na což musí škola, popřípadě učitelé adekvátně reagovat. Nedůvěra rodičů ve školu i způsoby jejich reakcí mohou být projevem zvyšování všeobecné opatrnosti, charakterizující současné společenské prostředí. Josef má pocit, že to, co dříve rodiče i ředitel v jednání učitele tolerovali "a třeba o tom věděli a dělali, že o tom neví", tak dnes by vůbec nebylo možné – "dneska bych strašlivě úplně narazil".

Pro značnou část rodičů, zejména studentů středních škol, kteří již svůj dohled nad nimi postupně uvolňují, je typický nezájem o školní dění. Jejich vztah ke škole je lhostejný, na třídní schůzky nechodí a nabízených možností k navázání vztahů nevyužívají, o školu se začínají zajímat "až když to hoří". Jejich očekávání se pohybuje v rovině udržování pořádku, bezchybné organizace, bezproblémové komunikace a připravenosti žáků složit formální přijímací zkoušky<sup>87</sup>. Takoví rodiče tedy očekávají, že škola a její učitelé budou dělat svou práci tak, aby tím nevznikaly další problémy. Možná proto jsou rodiče "v situacích žakových problémů učiteli často vnímáni jako 'nespolupracující, nechápající, s odlišnými výchovnými strategiemi, rozmazlující děti, nezodpovědní, nepodporující'"<sup>88</sup> a cíl učitelů je při interakci s nimi "náhle redefinován z úsilí vyřešit problém žáka na snahu poukázat na chyby druhého a zbavit se vlastní odpovědnosti"<sup>89</sup>.

Pasivní přístup rodičů ale neznamená, že by od nich učitelé měli pokoj. Zejména učitelé základních škol pocítují jejich silný vliv na školu. "Rodiče, to je strašně velká síla v tý škole," prohlašuje Martina a vypráví o případu, kdy musela zrušit písemku poté, co rodiče informovali ředitele o svém rozhodnutí, že tato písemka se psát nebude. Lukáš tvrdí, že rodiče jsou nejdůležitějším činitelem, kterému se učitel musí přizpůsobit: "Čím dřív pochopíš, že rodič má

---

<sup>85</sup> Rabušicová, Pol, 1998: 49, 53

<sup>86</sup> Rabušicová, Pol, 1998: 53

<sup>87</sup> Vašutová 2004

<sup>88</sup> Juklová 2013: 122

<sup>89</sup> Juklová 2013: 123

to hlavní slovo... naučíš se s nima vycházet co nejvíc to jde, tak tím máš méně problémů." Podle Mirky je to součást společenského klimatu, jehož proměny v nedávné minulosti oslabily učitelovu autoritu a výlučnost jeho pozice. Pro současnost je přitom charakteristické, že "hodně ty rodiče do toho mluví". To ovšem potvrzují i učitelé ze středních škol, třeba Tereza: "Kdybych to měla ještě trochu zevšeobecnit, tak je tady taková ta tendence – a ta je naprosto patrná – že to není tak jako dříve, že by ten učitel měl patent jako na pravdu." Ten si přitom osobují rodiče bez rozdílu společenského postavení. Všichni chtějí s učitelem "polemizovat". V určitých případech by tato polemika mohla být chápána jako jedna z těch výzev, které učitele nutí zlepšovat svou práci, případně kvalifikaci a propracovávat argumentaci, záleží ale na tom, je-li rodičovská polemika konstruktivní, má-li "hlavu a patu" – což se stane málokdy. Spíše "je to vždycky takové to plácnutí – a postarej se o to!" vysvětluje Tereza.

Někdy může být záměrem polemizujícího rodiče jisté sebeprosazení: "Taky se mi stalo, že přišel tatínek fakt chytřej a jako vykládal, že špatně to mám já a špatně to má i učebnice," vypráví Martina. Jindy se může jednat o záměry vážnější – třeba výměnu učitele, třídního učitele nebo přímo propuštění učitele ze školy. Takové historky má zejména Jarmila. Vliv rodičů může dospět až ke kladení nepřiměřených požadavků; "no minimálně třeba časově: že okamžitě, hned – jo? Jsou našťvaný, když nereaguju třeba," říká Vendula.

Rodiče přitom takové jednání legitimizují tím, že školu chápou jako firmu a sebe jako její zákazníky. Tomu by odpovídal i pojem *klient*, prosazující se v odborné pedagogické literatuře, ovšem zákaznické pojetí nezpůsobila pedagogická věda, jako spíš systémové nastavení: "Financování státem a místní správou přísně podle aktuálního počtu žáků nutně vede školu k náhledu na žáka i jako na zdroj příjmů. ... Ať již je marketingová strategie školy jakákoliv, má-li být úspěšná, musejí v ní hrát podstatnou roli rodiče žáků."<sup>90</sup> Bez viny není ani vliv západní konzumní společnosti a její nekritické přijímání u nás, které odzvonilo staršímu rozložení moci mezi učitelem a rodičem. "My jsme byli zvyklí, že přišel rodič na třídní schůzku," vypráví Mirka, "a odešel jak zpráskanej pes," doplňuje Josef. V tom, že nyní se rodiče vidí v roli zákazníků vidí oba vliv anglosaského pojetí pedagogických vztahů, které se "plíživě" prosazuje u nás.

---

<sup>90</sup> Rabušicová, Pol, 1996: 52



## *Očekávání rodičů*

Co vlastně rodiče chtějí? Jaká očekávání ze strany rodičů učitelé vnímají? Velkou váhu má samozřejmě odbornost učitele, a to nejen v předmětové aprobaci, ale i v pedagogické kvalifikaci. Podle Venduly záleží na stupni školy – "u těch větších" rodiče vnímají spíš odbornost, "u těch menších spíš to sociální... cítění, vnímání těch dětí, aby jako byl laskavej... Ale ta spravedlnost tam hraje roli všude." Důležitá je pro ně také spokojenost dětí: "No – tak když dítě je spokojený... je i on spokojený." Nastane-li tedy situace, kdy dítě bude vzhledem k nějakým vlastním záměrům deklarovat svojí spokojenost, rodič bude spokojen, nebude se starat o skutečnost nebo nějak ověřovat situaci, která pak může být jakákoli. Jeho spokojenost bude založená na spokojenosti dítěte a zřejmě i na tom, že sám nemusí nic řešit.

Vedle minimalizace problémů, umožňující rodičům osvobodit se od námahy spojené s jejich řešením, je to především maximalizace zisků. Tedy úspěch dítěte. – "Jaký má známky, to je zajímavá," tvrdí Vilma. Zájem rodičů se koncentruje především na úspěch v rozhodujících předmětech. Jejich učitelé jsou pod zvýšeným tlakem, který je nutí soustředit se ve své práci především na dosahování výsledků. Začne-li do toho zasahovat rodič, který má o cestě k tomu vlastní představy, tlak je pro učitele o to nepříjemnější. Zatímco pro učitele je dosahování výsledků třešničkou na dortu celkového vzdělávacího úsilí, při kterém se snaží o uskutečňování mnoha dalších cílů, rodiče chtějí, aby jejich dítě bylo úspěšné za každou cenu. Svě cíle totiž odvozují z laické analýzy momentální situace, ve které se jim jeví, že jediné, pouze a výhradně školní úspěšnost je pro další život dítěte důležitá. Tomu přizpůsobují své úsilí, aniž by věc posuzovali z hlediska širších potencialit. Kvality jako spokojenost dítěte, formování jeho osobnosti a kompetencí, pro ně nemá takovou váhu. Podle Mirky rodiče hodně předjímají budoucí kariéru a životní úspěšnost svých dětí, a podle toho je posílají do tabulkově vynikajících škol bez ohledu na sociální síť dítěte.

Zde ovšem opět nesmíme přehlédnout rozmanitost rodičovské společnosti. Samozřejmě jsou v ní rodiče, a záleží přitom také na typu a kvalitě školy, kterým se jedná skutečně o výchovné vzdělávání. Tereza si třeba myslí, že rodiče neočekávají, že se jejich děti budou ve škole učit jen bezduchou teorií, ale že také poznají význam vzdělání a možnosti z něj plynoucí. Podle Lucie většina rodičů chce, aby jejich děti ve škole "dostaly rozum". Nedá se tedy říct, že by učitelé ze strany rodičů nevnímali očekávání výchovného působení na své děti. Na první pohled může soubor těchto požadavků působit dvojace – jako by rodiče na učitele kladli stále větší a větší požadavky v oblasti výchovy, a zároveň, jak jsme viděli výše, jako by si nepřáli, aby učitel

do výchovy jejich dětí zasahoval. Podle Vašutové je na učitele vyvíjen tlak, aby děti vychovával, "aniž by směl zasáhnout do pravomoci rodičů a svobodného rozvoje dítěte"<sup>91</sup>.

"Tak nějak jako vychovat, to je velký očekávání nejenom společnosti, ale hlavně rodičů," říká Martina. "ty maj pocit, že o výchovu se mají starat jenom v tý škole." Nevychovanost dětí pak rodiče podle Martiny svalují na zanedbání výchovy ve škole. "Existuje i mylná představa rodičů o úloze školy, rodina se vyvazuje ze zodpovědnosti za výchovu svých dětí a vyžaduje ji od školy, tedy od učitelů," potvrzuje Vašutová<sup>92</sup>. "Škola přebírá předpokládané role rodičů ve výchově a vzdělávání dítěte, aniž by to rodiče přiznávali explicitně, ale zároveň požadují tuto zodpovědnost od školy."<sup>93</sup> Učitel je přitom ochoten, ano i schopen podílet se na výchově dětí v případě, že ony mají základ výchovy již z rodiny. "Jako myslím," navazuje Martina, "že role rodiče by měla zůstat role rodiče a ten... má mít nějaký povinnosti, ne jenom zplodit, porodit a pak to strkat do instituce, ať se staraj, ať to učeť."

Zdá se, že rodiče od učitele očekávají výchovu, ne tolik již jeho vlastní výchovnou iniciativu. Jako by učitel měl být jejich prodlouženou rukou, čili nástrojem jejich vlastního výchovného vlivu tam, kde na něj stačí. Samostatnost mu pak ponechávají tam, kde ho nezvládají. Podle Terezy rodiče chtějí, aby jejich děti měly systém, aby znaly své povinnosti, aby dodržovaly pravidla – ale aby je dodržoval i učitel. "Oni vnímají za samozřejmost to, že my se postaráme nebo my budeme hlídat a my vykomunikujeme a – a tak dále..."

Tím se dostáváme k očekáváním rodičů na učitele, které se týkají jejich vzájemných vztahů. Komunikace, podle Venduly, "ta je vyžadovaná hodně". Požadavky rodičů na komunikaci učitele, na jeho svižnou reakci při jejich kontaktu, mohou být pro učitele, který má dohromady třeba sto-dvě stě žáků, značně zatěžující a psychicky náročné. Přitom toto je případ nároku, kladeného na učitele profesí, který je v moci učitele být vnímán jako výzva i jako překážka – ovšem je to nárok, osobující si značnou část učitelova soukromí v míře, které je profesi ochotno věnovat zřejmě jen procento učitelů.

Kromě vlastní účasti na komunikaci musí učitel projevovat i ochotu komunikovat s rodiči, naslouchat jim. "Ty nekonečný bláboly, kdy prostě oni začnou omílat: ježiš, moje dítě... pak přejdou na něco úplně jinýho a půl hodiny prostě, jako – a ty furt musíš poslouchat a 'jo, jasně', a teď jakoby jim přizvukovat..." líčí Martina. Rodiče podle ní chtějí mít pocit, že učitel je

---

<sup>91</sup> Vašutová 2004: 16

<sup>92</sup> Vašutová 2004: 24

<sup>93</sup> Vašutová 2004: 72

vstřícný, že oni "jsou to číslo jedna", že každý jednatel a každá rodina je "hrozně důležitá". Také Jarmila vypráví, jak se z ní občas "musela stát i taková vrba".

S pojetím školy jako firmy, ať již vyřčeným či předpokládaným, souvisí další požadavek na učitele – požadavek pedagogického poradenství pro rodiče. Rodiče jsou ochotni přiznat učitelům jistou odbornost, zvláště v případě, kdy mají vlastní potřebu opřít svůj postoj o názor odborníka. Tereza i Lucie zmiňují situace, kdy se na ně rodiče obrací s prosbou o výchovnou radu, což oběma učitelkám, mladším než tito rodiče jejich žáků, přijde "paradoxní", resp. zarážející. Obě se jim přesto snaží pomoci a zužitkovat kapitál odbornosti, který sami rodiče vkládají do jejich rukou. "Pokud ten rodič má zájem o tvoji pomoc, tak samozřejmě mu jí nikdy neodmítněš," říká Vilma.

Tehdy se mohou začít rozvíjet vztahy mezi rodiči žáků a učiteli, které jsou pozitivní. "My jsme na stejný rovině! S těma rodičema," říká Michala s tím, že vzájemná spolupráce by pro dobro všech tří zúčastněných stran měla být daleko větší, ve vzájemných vztazích by mělo být "společné směřování". Otevírá-li se učiteli možnost postavit kladné vztahy s rodiči na své pedagogické kompetenci, měl by jí využít, jakkoli to na něj klade další nároky, v oblasti profesního a sociálního rozvoje. Jedině tak může prokázat smysl své práce a před rodiči obstát. Uznají-li rodiče učitele jako pedagogického profesionála, budou uznávat i jeho jednání. Vlastní profesní činnost bude moci vykonávat na základě svěřené důvěry a nebude k ní muset využívat prostoru, který na něj při nezájmu rodičů o školní dění zbyl.

Na školách, kde to funguje, pak i učitelé mohou vidět rodiče pozitivně, jako třeba Lucie: "že oni teda, většina rodičů aktivně spolupracuje, podílí se... Docházej na třídní schůzky, informují se, většina i průběžně, přes internet. Takže jako mají zájem, a (když třeba) vidí nějaký zhoršení, tak mají zájem vědět, co se děje." – Přitom se nezdá, že by Lucie popisovala skutečnost natolik odlišnou od ostatních. Liší se spíš její interpretace.

### *Vztahy učitelů s rodiči*

Zásadním prvkem ve vztahu učitelů a rodičů se ukazuje být komunikace – "Prostě já jim představím vlastně tu svojí identitu, já jim řeknu, co očekávám, co můžou oni očekávat ode mě, chci vědět, co můžu očekávat já od nich, já mám ráda prostě férové jednání, takže prostě velmi často s nimi komunikuji, s těmi rodiči. To je skutečně na každodenním pořádku: e-mail, telefon, rodičovské schůzky... A zase to chci od nich. Jako, chci od nich, aby i oni doplnili, když já představím teda co chci a jak to vnímám a co teda si myslím, že je mi škola, tak samozřejmě

jim dát prostor, aby i oni mi řekli, jestli to, jestli to zvnitřňují a nebo jestli to vnímají nějak jinak, jako jestli je třeba něco doplnit. Tak to jako funguje," říká Tereza.

Pokud to nefunguje, moc možností učiteli nezbyvá. "No nemůžeš jít do boje s rodičema," říká Lukáš. Pokud by se mělo jednat o boj, pak si učitel musí uvědomit, že boj s rodiči může mít různou podobu, nemusí jít o otevřený konflikt nebo střet. Dojde-li na něj, učitel musí využít těch zbraní, které má k dispozici, a kterými může rodiče převýšit – tedy právě schopnosti komunikovat, argumentovat: "A může přijít klidně i ten rodič, no a zatím se mi nestalo, že bych ho nepřeargumentovala. Prostě já vím, co opravím a vím, co vytknu a vždycky vím, proč to udělám. Takže klidně rodič může přijít a jako takovou asertivně přátelskou metodou mu to vysvětlím," říká Tereza.

Aktivní přístup učitele ve vzájemných vztazích a dobře vedená komunikace jsou pro učitele vlastně jedinou možností, jak na rodiče a na vzájemné vztahy působit. Někdy jsou rodiče samozřejmě nepřístupní, ať již důsledkem své laxnosti ve vztazích se školou a s učiteli, uzavřenosti nebo přímo negativního naladění. Někdy pro ně učitel prostě není partner a rodiče se zkrátka zařídí podle vlastního úsudku, uvěří raději tomu, co jim doporučují sociální sítě nebo trh. Ani to by ovšem pro sociálně a komunikativně zdatného učitele nemuselo být překážkou při působení na rodiče a rozvíjení komunikačních vztahů pro vlastní, tedy výchovné zájmy. Učitel musí umět přesvědčit i rodiče, kteří k němu mají počáteční nedůvěru, v jakémkoli významu, který jsme zmiňovali. Podmínkou a základem pro dobře vedenou komunikaci je pochopení, porozumění – schopnost poodstoupit, povznést se nad vlastní stanovisko, vidět situaci z nadhledu.

Dobře vedená komunikace samozřejmě neslouží jen k obraně učitele. Učitel není pouze v roli napadaného. Vztahy s rodiči i dalšími partnery jsou stejně jako jakékoli jiné vztahy obousměrné. Na jejich budování se vždy podílí obě strany. Již jsme citovali Jitku, podle které jsou "velké rezervy" v komunikaci s rodiči. Navzdory tomu, co znají ze své školy Mirka a Josef, a co případ od případu zřejmě pozná každý učitel, Michala vidí, že většina rodičů stále chodí do školy vystrašených a ve stresu, jakkoli to třeba mohou zakrývat agresivitou, jak se domnívají další učitelé. Má-li učitel v dané situaci silnější komunikační pozici, neměl by jí zneužívat, podle obecného etického pravidla by naopak měl svou sílu využít ve prospěch přijatelného zvládnutí situace. Zda to připustí, a zda vůbec rozpozná povahu a význam situace, to již opět klade značné nároky na jeho komunikační kompetence, které nezřídka chybí a v zájmu všech stran by je učitel měl v rámci svého vzdělávání i praxe aktivně rozvíjet. Ve hře se opět ocitá i

osobnostní charakter učitele. Pak lze s rodiči najít společnou řeč i když se jedná o nepříjemné záležitosti. "Je to práce, jako," uznává Michala, "a jediné tak se může něco změnit."

Samozřejmě strach působí i na straně učitele, o tom jsme se ostatně již také zmiňovali. Také zde ale platí podobný recept – vzdělávání, vlastní rozvoj, praktické zkušenosti z případů, které byly zvládnuty s úspěchem, v pocitu bezpečí, se souhlasem na obou stranách. Tomu samozřejmě přispívá podpora vedení a v ideálních podmínkách i práce výchovného poradce.

### *Ocenění a sebeocenění*

Vztahy učitele se světem a s rodiči zvláště, jsou ve velké míře ovlivněny společenským obrazem učitele. Učitelé vyjadřují pocit, že jejich obraz ve společnosti je problematický a jejich společenské postavení slabé. Úpadek respektu učitele, případně celého školství, v rodinách svých žáků odvozují z toho, co své žáky slyší říkat na svou adresu, zvláště jde-li o výroky, které "ty děti ze své hlavy nemůžou mít" – a o kterých předpokládají, že vyjadřují mínění rodičů, nepokrytě přenášené na děti. Již jsme zmínili, že učitel ve společnosti vnímá imperativ peněz a bohatství, kterému nemůže dostát, což snižuje jeho obraz, a ačkoli mu to třeba neřekne nikdo osobně do očí – na takovou úvahu učitelé reagují bouřlivě, že "to se jim teda nikdy nestalo" – cítí oslabení své pozice, kterou samozřejmě ke svému pedagogickému působení potřebují mít silnou, vlivem skrytého pohrdání.

Jarmila vypráví historku o tom, jak se skupina žen středního věku vyděsila, když je společnost v zábavním podniku považovala za skupinu učitelek. "Takže pokud normální ženská, která dělá nějaký povolání a... úplně (se) děsí, že by si o ní někdo mohl myslet, že je učitel, mě teda docela překvapilo."

Ačkoli učitelé vnímají tyto signály o své prestiži a takto si je interpretují, sami to neberou jako důvod k jakékoli méněcennosti, a nic takového si ani nepřipouští. Přesto je to pro ně citlivé téma, jak se lze domýšlet z jejich reakcí na samotné úvahy o případech, které by mohly nastat. Pokud by se přeci jen stalo, že by museli čelit ponížení přímo "do očí", váhají s odpovědí, jak by reagovali. Vzhledem k tomu, že ale sami žádnou méněcennost neprožívají a nechovají k ní žádné důvody, musí mít nějaké kvality, kterými tento "objektivní" společenský posudek mohou vyvážit.

Zde se tedy náhle ukazuje, že učitel musí mít nějakou vlastní vnímanou kvalitu – to, čím může obhájit sebe sama vůči případné neoprávněné kritice či znevažování ze strany rodičů, žáků,

společnosti – před ostatními, před jinou částí publika, která se mu stává referenčním subjektem, nebo alespoň sám před sebou. Učitel si tedy, tak jako každý člověk, disponující psychickou složkou osobnosti, buduje sebeobraz, který disponuje určitými kvalitami, zakládajícími sebeúctu. Ten se stává významnou – a většinou skrytou – složkou jeho identity.

Podle Martiny může před ostatními obstát "jedině svým chováním, svým přístupem, třeba k tomu, jak řeší problémy". Kromě toho, že učitel může povyšování bohatšího spoluobčana čelit oporou o svou "svobodu nějakou, nemám strach o prachy, který nemám," jak uvádí Josef, jeho tzv. vnímaná osobní zdatnost<sup>94</sup> je tedy postavena především na znalostech, dovednostech – tedy na odborné pedagogické kvalifikaci, na profesních kompetencích.

Má-li sebeobraz učitele působit na podobu jeho sociálních vztahů, učitel musí disponovat schopností komunikace. "Prostě ten člověk si musí být jist svou pozicí a ta je daná tím, že má nějaký vzdělání, nějaký sebevědomí, nějaký schopnosti: rétoriky, argumentace, mimiky, chování a tak dále. A to si myslím, že je prostě součástí toho, že to by mělo být jako součástí osobnosti toho učitele jako takového, pokud chce obstát, jako učitel," upřesňuje Mirka. "Důstojnost je vždy něco, čeho je třeba se domáhat a co se musí prosazovat. Je třeba připomenout, že lidská důstojnost nebyla formulována jakožto nárok elitami, nýbrž těmi, jimž byl lidsky důstojný život odepírán," píše Liessmann<sup>95</sup>.

Jestliže učitel působí v právním prostředí, kde všechno musí být "zasichrovaný", argumentační schopnost je pro něj nezbytností. Jde o víc, než jen o schopnost předkládat argumenty k výkladu v hodině nebo diskutovat se žáky o problematice vyučovaného předmětu. Vnímaná argumentační schopnost, "sebevědomí v argumentaci", se stává součástí učitelovy identity vlivem tlaku, kterému je vystaven požadavkem vlastní profesní zodpovědnosti. Opět zde proznívá odkaz na význam teoretického poznání a vzdělávání učitele: "Musíme toho dost taky vědět, abysme s těma dětma mohli mluvit."

Vnímaná argumentační schopnost není jen obranným nástrojem. Učitel má jistou svobodu v tom, že sám rozhoduje o konkrétním obsahu hodin, o výukových metodách a formách, o způsobech a kritériích hodnocení i o závěrečné klasifikaci. Není již *spotřebitelem kurikula* (realizátorem předem daných rozhodnutí), ale jeho *tvůrcem*<sup>96</sup>. Současně však nese za všechna vlastní rozhodnutí zodpovědnost, takže musí být připraven, že kdokoli může přijít a zeptat se, proč je to zrovna takhle. Má umět interpretovat dané kurikulární dokumenty v podmínkách

---

<sup>94</sup> Gavora 2008

<sup>95</sup> Liessmann 2010: 73

<sup>96</sup> Spilková, Vašutová et al. 2008: 88

konkrétní lokality, školy a třídy. Podle Mirky a Josefa tomu tak bylo vždycky, ale teď je tomu tak ještě víc právě proto, že se zvýšila angažovanost rodičů a dalších subjektů, kterým se učitel musí zodpovídat. Může-li se přitom opřít o své přesvědčení, o vlastní jistotu ve svém jednání a rozhodování, ale i o schopnost obhájit je, pak se může lépe využívat šíři svobody, kterou mu vzdělávací program nabízí.

V našem školství je přitom stále velice rozšířený model omezené profesionality, charakteristický pro centralizované vzdělávací systémy, kdy učitel je chápán pouze jako vykonavatel. Typické je, že to není pohled kritiky školství, ale často vlastní pohled učitele na sebe sama, vyplývající ze zvyku na tuto situaci, tedy z naučené bezmocnosti, kdy autonomie a odpovědnost jsou vnímány jako ohrožení. Profesní autonomie při tvorbě kurikula se pak stává koperníkovským obratem, kterého mnozí nejsou schopni vlivem vlastní nezpůsobilosti, ale i vlivem neoprávněné kritiky a společenského zpochybňování.<sup>97</sup>

Díky své vnímané schopnosti argumentovat a obhajovat své postoje a rozhodnutí před dalšími subjekty se učitel, pokud jí disponuje, může cítit svobodně a zároveň jistě, silně a neohroženě. Nebojí se dialogů ani případných sporů díky tomu, že vždycky ví, co dělá a proč to dělá, ale i proto, že to umí vysvětlit, obhájit, argumentovat – kvalitou své práce je vždy připraven. "Oslabení významu didaktických schémat a uniformních vyučovacích postupů znamená hledání individualizovaných a variabilních vyučovacích strategií, předpokládá schopnost zdůvodněné volby určitého metodického systému školní práce a promyšleného výběru učebnic z hojné nabídky nejrozličnějších kvalit... Znamená také jinou úroveň kolegiální komunikace, jinou kulturu vztahů s rodiči i širším sociálním okolím."<sup>98</sup>

Ze zkoumání vývoje identity a jejího vyjadřování tedy můžeme zjistit, že profesní identita souvisí i s tím, jak učitel působí navenek. Vyjadřuje ji komunikačními metodami, včetně svého chování a vystupování. Přitom se ale záměrně vymezuje vůči obvyklým stereotypům, ovlivňujícím pohled veřejnosti na učitele: že nedokáže vystoupit z role apod. Při vyjadřování profesní identity chce, aby obraz, který o sobě podává, je nepodporoval. Jednou z jeho strategií je přitom vymezování se vůči těm kolegům (kolegyním), které na to nedbají.

Ačkoli učitel vnímá své povolání jako poslání, které mu v odměnu přináší především vnitřní uspokojení, nemůže pracovat úplně zadarmo. Má-li být jeho angažovanost trvale udržitelná, potřebuje být ohodnocena. U profese s nemateriálním přesahem může mít takové ohodnocení

---

<sup>97</sup> Spilková in: Krykorková, Váňová 2010

<sup>98</sup> Spilková in: Havlík et al. 1998: 62

duchovní formu; Tereza třeba zmiňuje kladnou zpětnou vazbu. Oceněním je pro učitele třeba i to, že žáci získají zájem o látku a začnou (spolu)pracovat nebo že ho budou uznávat, respektovat, projevovat mu sympatie. Takové ocenění ale nepřichází automaticky a pokud ano, tak v homeopatických dávkách. – Vilma: "Víš co, jeden to ocení. Dva to ocení."

Zatímco učitel je celou svou prací a v důsledku i celou svou bytostí vpleten do sociální sítě, takže si velmi dobře uvědomuje vztahy, postoje a potřeby, ze kterých je utkána, žáci ani rodiče toto v popisu práce nemají. S tím učitel musí počítat. Pak zjišťuje, že zpětnou vazbu, kterou by si od žáků nebo i od rodičů přál dostávat, mu zejména žáci vlastně ani dávat nemohou, protože "oni řeší úplně jiné věci". Navíc jsou také vázáni na pravidla své vlastní sociální skupiny, která často nějaké zvláštní vztahy s dospělými autoritami zapovídají. Jak říká Mirka, "ta role toho učitele vůči dětem je vždycky jako velmi nevděčná." Zpětná vazba tedy přichází až s odkladem a spíše teprve od těch, kteří školu již dokončili. V každodennosti si učitel musí vytvořit platonický postoj a přijmout řeholi odříkání: "Nic neočekááš, že ti někdo dá nějaký diplom nebo že ti to někdo zaplatí – vůbec ne. ... Pokud nic neočekááš, tak vítězíš," tvrdí Vilma. Pokud nakonec dojde k tomu, že některý žák učiteli vyjádří uznání nebo vděk, ne-li pokud vyjde najevo, že učitel ho nějakým způsobem inspiroval, pozitivně ovlivnil, tak i kdyby šlo o ojedinělé případy, to je pak pro učitele odměna, pro kterou stojí za to žít.

Někdy učitelé touží dostat tuto zpětnou vazbu od rodičů. Uznání rodičů má o to větší cenu, vidí-li v nich učitel představitele společnosti obecně.



## ***Výchovný vztah***

Zjistili jsme, že učitel svou práci nedělá kvůli penězům, ale pro nemateriální přesah. Víme také, že vysoké příjmy ve svém povolání ani čekat nemůže. Dokonce se mu nedostává ani ocenění, a v jeho subjektivním vnímání ani prestiže. Na druhou stranu odměnou mu může být pocit, že naplňuje poslání, a že se svou ve svém povolání osobně rozvíjí. Nyní obraťme pozornost k tomu, že profese učitele je sociálně vztahovou záležitostí. Jeho poslání se vztahuje ke společnosti a nakonec i ke zmíněnému osobnímu rozvoji dochází ve velké míře prostřednictvím profesních sociálních vztahů. Prostřednictvím sociálních vztahů také působí na další lidi a prožívá s nimi vztahy, ve kterých mu "o něco jde" – to je další z nemateriálních zisků, které mu přináší jeho profese. Na sociálních vztazích, na jejich kvalitě a vývoji, tedy učitelé záleží. Dosahuje v nich určitého ideálu, který nazveme výchovným vztahem.

Ve výchovném vztahu je učitel rozpjatý mezi dva póly, které se neustále snaží udržovat v rovnováze. To je nakonec vyjádřeno i samotným pojmem – na jednu stranu jde o vztah, tedy určitou vazbu mezi živými lidmi. Učitel usiluje o to, aby to byl dobrý vztah, naplněný lidskými a sociálními kvalitami. Zároveň se má jednat o vztah, který je výchovný, takže jeho podoba a rozvoj jsou ovlivněny pedagogickými záměry, jejichž je nástrojem.

Učitel, vzhledem ke své profesní identitě, se ve vztazích k žákům pochopitelně nemůže zcela oprostit od výchovného zaměření. To bude mít zřejmě vždy větší význam, než samotné vztahy – dovedeme si představit vztah učitele a žáků, který je redukován na plnění účelu, kvůli kterému obě strany do vztahu vstupují, ovšem ne již vztah, který by se považoval za výchovný, ale existoval již jen v lidské rovině, jakkoli si to tak může některý žák nebo i některý učitel v duchu představovat. Učitelé se tedy neliší ani tak v tom, na který z uvedených pólů kladou větší váhu, jako spíše v tom, nakolik své vztahy s žáky rozšiřují nad rámec primárního účelu.

Jedním z měřítek může být to, kolik "lidského tepla" učitelé ve vztahu k žákům projevují. Učitelé by měli mít autoritu, ale měla by to být "laskavá" autorita – "nějaká teda autorita, ale beze strachu," říká Martina. "Něco mezi: být přátelská a autoritativní, ale držet si ty hranice prostě někde," upřesňuje Lucie. Kvality laskavého pólu "autority beze strachu", jako je porozumění, slušnost, ohleduplnost nebo tolerance mohou dobře posloužit pedagogickým záměrům i rozvoji vzájemných vztahů. "Když se jako k němu chováte normálně, tak on se začne taky chovat normálně," vysvětluje Michala podstatu lidského přístupu a jeho význam ve vztahu učitele a žáka.

Pedagogický vztah má svá specifika. Dokud jsou učitelé i žáci ve svých rolích, tak to nikdy není vztah srovnatelný se vztahem sobě rovných dospělých lidí. Především je tu asymetrie, vyplývající z kvalitativní odlišnosti učitele od žáků – učitel je zkrátka něco kvalitativně jiného, než žáci. Na rozdíl od žáků, kteří se teprve utváří, učitel je již hotový člověk, soudí Vilma. V napětí mezi tím, že učitel je z hlediska žáků "hotový člověk", ale zároveň je bytostí, která se *také* utváří, a to neustále, v průběhu celého svého života<sup>99</sup>, je skryto jádro jedné z antinomií, které jsme zmiňovali. Jeho odlišnost spočívá tedy spíše v tom, že formálně "přejde na druhou stranu," jak říká Lucie. Zatímco během své přípravy získával znalosti a první zkušenosti od svých učitelů, nyní on je tím, kdo něco předává dalším. Je tedy "hotový člověk" z hlediska toho, čím má vůči žákům ve své roli být.

Učitel chce, může či měl by být, je nebo alespoň cítí se být pro ostatní příkladem. Sloužit jim jako vzor – to vnímá jako určitou stránku své profesní identity nejen učitel. V rámci svých hranic a možností se snaží dělat maximum proto, aby tomu tak mohlo být – aby této své roli, či požadavku na ni kladeného dostál. "Dávat příklad. Ve všom všudy, jo," říká Josef. Z kvality, která učiteli umožňuje být ostatním příkladem, podle něj vyplývá jeho přirozená autorita. Ta je tedy založena především na jeho znalostech, tedy odbornosti, "na pevných morálních postojích, smyslu pro spravedlnost a neselhávání v nějakých vypjatých situacích. A nepřetváření se."

Jaksi nevysloven zůstává fakt, že přirozená autorita, osobní kvalitou přerůstající rámec svého formálního založení, samozřejmě chce a potřebuje být potvrzována ve vzájemných vztazích. "Hlavní zápletkou je v tom, že učitel s celou svou mocí školní instituce za sebou, ten, který je určen k předávání poznatků, nositel pravidel a hodnot, je současně závislý na tom, aby jej děti v roli učitele potvrdily svým chováním, svým přístupem, svým respektem k jeho autoritě. Mluvíme někdy o pracovní smlouvě, vyjednané dohodě o řádu ustanovených a platných pravidel, bez kterých vlastně žádná výuka vůbec neproběhne. ... Toto vyjednávání pochopitelně neprobíhá většinou jako program, ale na metarovině provází společný život učitelů a dětí ve škole. Proto jsou k těmto cílům používané strategie učitelů i žáků pro vnějšího pozorovatele mnohdy těžko zachytitelné."<sup>100</sup> Proto také podle Ženevské skupiny "pedagogický vztah je principiálně plný napětí, učitel uzavírá trvale křehké kompromisy, improvizace a tvořivost jsou legitimní součástí jeho činnosti"<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> Viz např. Lacroix 1970

<sup>100</sup> Štech 1995: 102

<sup>101</sup> Štech 1994

Někdy učitel dává žákům srovnání některých jejich rysů se svými vlastními, "že jim to prostě ukážu na té konkrétní situaci ze života, která se stala mně," jak vysvětluje Tereza; přibližuje jim tak látku, žádoucí postoje ke vzdělání a zároveň posiluje vztah k nim. Využívá jisté podobnosti mezi sebou a žáky. Vyjadřuje tím, že i on, ačkoli stojí v odlišné pozici, je v dalších rovinách skutečnosti stejný jako oni. I přes kvalitativní odlišnost má tedy nakonec na vztahy učitele a žáků vliv i to, že mají mnoho společného. Společně třeba stojí před "posvátnou horou" svého společného předmětu; učitel dává najevo, že to, co vyžaduje po žákovi, musí postoupit i on sám, má-li získat to, co si přeje, aby splněním svého úkolu získal žák. Jejich společný předmět stojí před nimi oběma a klade na ně na oba stejné požadavky.

Učitel i žáci samozřejmě existují ve stejném prostředí a podléhají stejným vnějším vlivům, které nemohou jednoduše změnit. Společně tedy stojí i před otázkami, na které hledají odpověď všichni, a před problémy, které se týkají všech. Stejnou výchozí pozici mají také v lidské rovině výchovného vztahu; stejně jako žáci k učiteli, i on si musí svůj vztah k žákům tvořit, i žáci pro učitele jsou zpočátku nevyzpytatelní. Přitom tak, jak může překvapit učitel žáky, tak mohou překvapit i oni jeho; na konkrétních případech bychom mohli studovat, v jakých událostech jsou si učitel a žáci vlastně podobní, pokud by toto bylo téma naší práce. Tato podobnost odlišného, tento průnik dvou odlišných entit, dává učiteli možnost rozvinout lidskou i výchovnou stránku vztahů s žáky.

Je známou skutečností, že učitelé v sobě nosí určité představy ideálních žáků. Ponechají-li jejich vliv nereflektovaný, důsledkem může být vznik a vývoj preferenčních postojů, nespravedlnost. Druhou stranou mince, spojenou s obrazem ideálního žáka, je princip cílevědomosti pedagogické práce. Učitel si vytváří obraz ideálního žáka, podle kterého pak naviguje své výchovné působení a posuzuje jeho rychlost a směr. Jedná-li se o učitele, jehož profesní identita prolíná jeho identitou osobní, nemělo by nás překvapovat, že obraz ideálního žáka souvisí nejen s deklarovanými cíli vzdělávání, ale i s tím, jaké ideály v životě sleduje učitel sám. Samozřejmě ho pak těší, pokud u některého žáka zazní souzvuk s tím, k čemu se ho snaží dovést – jinými slovy: pokud u něj objeví určitou podobnost se sebou samým.

Je-li učitel přesvědčen o tom, že hodnoty nebo dovednosti, které reprezentuje a vyučuje, jsou správné, pak by nás nemělo překvapovat, že dosažení vnitřní podobnosti žáka se sebou samým bude chápat jako cíl svého snažení, k jehož dosažení využije své pedagogické dovednosti a nástroje, včetně výchovného vztahu.

Usilovat o podobnost žáka ve smyslu jeho přivedení k vlastním ideálům ovšem nesmí znamenat, že učitel bude rozvíjet preferenční postoje. Ve svých vztazích k žákům chce být

neustranný a spravedlivý, nevybírat si, s kým bude pracovat. To, že některý žák je mu blíží a některý dál, některý je sympatičtější a některý méně, je přirozené, tyto sklony by měl učitel ve výchovném vztahu překonat. "Ale hlavně, opravdu, základní je mít rád i toho, to dítě, který prostě ti tam dělá zle a který bys nejradši vyrazil," říká Vilma. Požadavek vztahu, který není vázán na určitého zvoleného člověka, na něj velkou měrou klade požadavek sebekontroly.

Jde-li učiteli o podobnost žáka se sebou samým a zároveň o jeho rozvoj, přirozeně z toho vyplývá náročnost vůči sobě samému. Učitel je na sebe náročný stejně jako na své žáky. Podle Koti je věrohodným jen takový učitel, který "je schopen vykonat to, co požaduje od jiných"<sup>102</sup>. Významně zde zaznívá požadavek jednoty toho, co učitel říká a co skutečně dělá. Pravdivost ve smyslu jednoty mluvení a jednání je považována za jeden ze základních předpokladů pedagogického působení. Již jsme zjistili, že učitel musí věřit tomu, co má předávat. Přitom nejde jen o znalosti; vzhledem k tomu, že ve škole se předávají i určité hodnoty, tak musí mít zevnitřně i tyto hodnoty.

Být na sebe náročný stejně jako na žáky přitom ale není totéž jako měřit sobě stejným metrem. Jde spíše o podřízenost jedné pravdě, jakýmsi objektivním principům, které platí stejně pro všechny. Pravdivost má potom více než jen výchovnou funkci – skrze pravdivost v jednání učitele se žáci mohou ubezpečit, že principy, které jsou jim předávány, skutečně fungují. Uvědomí-li si žáci jejich objektivní platnost, pomáhá jim to přijmout je. Tím se nijak neruší odlišnost postavení učitele a žáků ve výchovném vztahu.

Poněkud jiné pojetí má Jarmila. K žákům uplatňuje partnerský přístup, v jejím vztahu k nim se více projevuje předpoklad vzájemné blízkosti, stírající zmíněný kvalitativní rozdíl. Přesto se ani v jejím pojetí nejedná o přístup, který by žáci získávali automaticky. I v takto pojímaném vztahu učitel musí zohledňovat věk žáků, jejich osobní a sociální vyspělost a výchovné potřeby.

Učitel je živý člověk, takže v jeho vztahu k žákům působí i obecně lidské psychologické vlivy. Ty ovšem musí podléhat jeho kontrole, musí být reflektovány a řízeny jeho sebeovládáním. Řada postojů a pocitů, které se ve vztahu učitele k žákům přirozeně objevují, musí přitom zůstat skryto, neprozrazeno a navenek neprojeveno. Ve vztahu učitele k žákům mohou působit, nesmí se ale vymknout z vlastní kontroly učitele.

Tím máme na mysli jednak obecné psychologické tendence, zkreslující sociální percepci – vliv momentální nálady, atribuční tendence a podobně, nebo i zmíněné přirozeně se objevující sympatie či antipatie. Myslíme ale také pocity a postoje, pramenící z učitelova porozumění

---

<sup>102</sup> Kořan in: Vališová, Kasíková et al. 2010: 15-16

žákům, z jejich poznání. Porozumí-li učitel žákům v jejich "lidské bídě", spatří-li v nich živé lidi se všemi jejich touhami, nadějemi, přáními i nešvary, může to v něm vzbuzovat soucit, náklonnost, sympatii a je otázkou, nakolik může učitel tyto své postoje projevit. Přestože je vzhledem ke své pracovní náplni i větší lidské zralosti žákům většinou blíží, než žáci jemu, a má tedy na cestě vzájemného sbližování náskok, měl by stále reflektovat, že obě složky výchovného vztahu jsou v udržitelné rovnováze. "Snaha o udržení dobrých vztahů mezi učiteli a žáky je ze strany učitelů zřejmější a úspěšnější. Tenduje však někdy ke snižování potřebné učitelovy autority a nároků na kvalitu vědomostí, zmírnění požadavků na dodržování norem a povinností žáků a preferování pro žáky atraktivnějších a přijatelnějších forem vyučování a učení" zjišťuje Vašutová<sup>103</sup>. To je otázka, ke které se ještě budeme muset vrátit. Nyní se zaměříme na to, jak a v čem má učitel svým žákům porozumět.

Učitel by neměl "vidět jenom jméno a výkon". Měl by si být vědom, že osobnost žáka je "daleko, daleko složitější". Měl by být dobrý pozorovatel a znalec lidí, aby v kontaktu s žáky získal co nejvíc informací, na kterých pak založí svůj další přístup. Skutečné porozumění vyplývá z důkladného poznání žáka; aniž by překračoval hranice osobního prostoru, učitel musí tyto informace získávat i mimo rámec vlastní výuky. Měl by také umět prohlédnout vnější zdání, jak doporučuje Vilma: "Ten náctiletý je teprve dospívající, on se teprve utváří, čili ty musíš být nad tím malinko. Dát mu prostor, být tolerantní, i když někdy prostě ti tečou nervy."

Žáci někdy přijdou a obrací se na něj s problémy, které se netýkají jejich předmětu nebo školy. S tím má zkušenosti nejeden učitel z těch, kterým záleží na lidské stránce výchovného vztahu. Již zde můžeme tušit sociální a personální vnímavost dětí a mladých lidí, kteří dokáží vycítit, mohou-li se na učitele tímto způsobem obracet. Učitel by tomu měl nejvyšší měrou vycházet vstříc.

Porozumění žákům může být založeno na promítnutí vlastních zkušeností do jejich situace. Jarmila přiznává, že také nebyla vzornou žákyní, a přesto může říct, že z ní vyrostl "normální zodpovědný člověk". To jí umožňuje pohlížet na žáky očima sebe sama v jejich věku a rozeznat, co v jejich chování je určeno věkem, a co povahovými rysy nebo sklony.

Citlivě vnímavé porozumění žákům je důležitým kořenem učitelovy tolerance ve vztazích vůči nim. Citlivou vnímavost spolu s vytříbeným úsudkem ale učitel potřebuje i k rozlišování jemných nuancí žákovy skutečné situace, k odhalení jeho záměrů i k vlastnímu balancování na rozhraní mezi různými motivy a důvody svého rozhodování.

---

<sup>103</sup> Vašutová 2004: 72

Schopnost porozumění a vidění věcí v širších souvislostech jsme výše zařadili mezi pedagogické dovednosti. Při jejich nedostatku může dojít dokonce až k popření významu pedagogického působení, jak Jarmila doložila několika příběhy, ve kterých některý učitel zúžil svůj pohled pouze na klasifikaci. Kolega třeba nechal propadnout žákyni, aniž zohlednil její psychické problémy, se kterými do školy přestoupila, třídní kolektiv, ve kterém se stabilizovala a ten, do kterého propadla – a kde došlo k recidivě. V druhém příběhu naopak jiná kolegyně podržela žáka s Aspergerovým syndromem, ačkoli z látky, kterou ten rok probírali v matematice, propadal. Díky její dobré vůli a na přímlovu třídní učitelky tak mohl zůstat v třídním kolektivu, kde dobře fungoval; další látka v matematice již pro něj byla pochopitelná, jeho prospěch se zlepšil a žák později postoupil na vysokou školu.

Ve vztahu učitele k žákům by nakonec neměla chybět ani pozitivní emoce. V důsledku pak porozumění učitele může vést k důvěře žáků i k dobrým vzájemným vztahům. Nakonec se může výchovný vztah rozvinout i v přátelství – učitel s žákem se mohou stát přáteli. V ideálních případech k tomu dochází tím, že jejich vztah přetrvá i po ukončení jejich kontaktů v rámci rolí. Základem pro rozvoj přátelských vztahů může být společně sdílená aktivita, která je přínosná pro obě strany. Případné přátelství mezi učitelem a jeho žákem by tedy nakonec mělo být vyústěním jejich vztahu, ke kterému jejich spolupráce dospěje, nikoli počátkem, od kterého se odvíjí – proto jsme mezi sklony, které by měl učitel ve výchovném vztahu skrývat, zařadili i sympatii. Ta by měla do výchovného vztahu pouze prozařovat jako předzvěst možného budoucího přátelství či kolegiality, zatímco navenek se dosud projevuje odlišnost učitele od žáků. Různé podoby onoho "lidského tepla", které učitel připouští do výchovného vztahu, jsou různými barvami tohoto prozařování.

Vztah učitele a žáků je jejich společnou žitou skutečností, která se může stát v jejich životech významnější než ideály, pro jejichž dosahování je tento vztah institucionalizován. Dnes již to není jen reformní idealismus, ale i všeobecně přijímaná vědecká reflexe, hovořící o významu vztahů mezi učitelem a žáky. Myšlenky zabývající se kvalitou a nutností jejich pracovních vztahů jsou již všeobecně přijímány. Záleží ovšem na pojetí a osobních charakteristikách jednotlivých učitelů, kde a jak úspěšně se jim bude dařit hledat hranu, na které má balancovat rovnováha mezi důsledným naplňováním společenského významu profese a rozvíjením dobrých pracovních vztahů se žáky, jenž jsou nakonec pro výkon profesní role nezbytné. "Hledání cesty k žákům představuje jednu z významných výzev, které před začínajícím učitelem stojí. V procesu utváření vztahu k žákům zkoušejí začínající učitelé užívat různé vzorce chování – strategie budování autority ... Hledání si vlastní 'bezpečné vzdálenosti' ve

vztahu k žákům a balancování mezi respektem k potřebám a zájmům žáků a vlastními požadavky a možnostmi je podstatou všech přístupů."<sup>104</sup>

Podoba jejich vztahu je ale ovlivněna také postojem žáků vůči učiteli. Ten může být ve skutečnosti zcela odlišný od toho, jaký žáci dávají najevo. Silný a kladný vztah žáků k učiteli, charakteristický pro první roky školní docházky, dosud není tím, čím je skutečný vzájemný vztah mezi dospělými lidmi. Vztah žáků k učiteli může být mnohem vlažnější a slabší, než jak si učitel vyvozuje z jejich projevů, partnerský vztah může být jen iluzí. Vývojová psychologie v této souvislosti upozorňuje na nestálost a proměnlivost vztahů u dětí a dospívajících obecně a k dospělým, starším a autoritám zvláště. Dospívající člověk prochází obdobím, ve kterém se identifikuje s vlastní sociální skupinou vymezováním se proti druhým, během rozvoje abstraktního myšlení se pak s ostatními spíše konfrontuje, dospělé autority porovnává se svou ideální představou a pozorně číhá na jejich lidské slabiny a selhání. Případně se o jejich existenci vůbec nestará a nedává učiteli pražádnou příležitost k tomu, aby vůbec nějaký vztah mohl být navázán. Chce se jim vyrovnat a mít s nimi rovnoprávné vztahy, včetně možnosti svobodně se rozhodovat, s kým bude nebo nebude komunikovat. Zároveň ale hledá referenční rámec, podle kterého by se mohl orientovat sám v sobě.

Realisticky pojatý výchovný vztah tedy předpokládá dobrou znalost svého protějšku. Zaměříme proto nyní svou pozornost k žákům, jak je učitelé vnímají.

---

<sup>104</sup> Juklová 2013: 132

## Žáci

Podle Vilmy žáci trochu pohrdají tím, co podle nich patří k minulosti. Učitel si musí dát pozor, aby látku nebo žádoucí postoje neprezentoval tak, aby jim pak žáci mohli dávat tuto nálepku. Učitel samozřejmě musí zachovat hodnotu toho, co předává, a probudit toto vědomí i u žáků, ale přitom se musí do jisté míry přizpůsobit či přiblížit světu žáků a tomu, co oni uznávají. To je ale o to těžší, že k minulosti, ke které mají žáci zmíněný postoj, patří tak trochu i on sám. Spíše než zastírat faktickou stránku skutečnosti má učitel své žáky přesvědčit o její hodnotě. "Ty je musíš přesvědčit," říká Vilma, "aby šli za tebou a, a jakoby... musí ti věřit." Věřit přitom neznamena nechat se učitelem přesvědčit slepě, ale věřit jeho pravdivosti v tom smyslu, který jsme zkoumali výše.

Zatímco neúcta k "veteši" byla pro mladé lidi v určitém věku charakteristická vždycky, charakter žáků dnešních dní má určitá dobová specifika, která z minulosti neznáme. To je například větší bezprostřednost, familiárnost, možná i otevřenost až sebeprosazování. Jestliže dříve podle Martiny nepřípadalo v úvahu, aby žáci s učitelkou mluvili "jako s mámou", dnes již jejich komunikace získává charakter "popovídání si na bližší úrovni". Žáci jsou zvyklí – a společenské požadavky je v tom stimulují – oslovovat učitele, necítit před ním obavy a někdy ani úctu, ptát se a "šťourat do toho" v mnohem větší míře, než tomu bylo v minulosti. Zdá se, že učitel by je měl učit – pro jejich i své vlastní dobro – rozeznávat jemnou hranici, za kterou se z otevřenosti, komunikační schopnosti, zvědavosti a dalších žádoucích kvalit stává jejich obtěžující deformace; to je ovšem také jedna z kompetencí, pro kterou platí totéž, co pro všechny ostatní – že učitel, který ji má rozvíjet u žáků, by především měl být schopen toto rozeznat sám. Což v každé jedinečné situaci není tak snadné.

"Tohle je generace, která chce vědět *proč* se to má učit, co z toho bude mít. Já mám pocit, že prostě to už nejsou děti, kterým to budete vykládat a oni to budou automaticky brát, jak je to, jak se to učí," zobecňuje Tereza. Pro učitele to samozřejmě představuje jistou přítěž – či profesní výzvu a opět další příležitost k vlastnímu rozvoji. Stejně jako to, aby uměl posoudit skutečnou situaci v jejím jedinečném významu. Současně totiž zjišťujeme, že ve schopnosti diskutovat mají čeští studenti nedostatky, jak si všímá třeba Jarmila. Nebo dokonce že žádoucí kvality jako třeba schopnost diskutovat vlastně není schopností účastnit se diskuze nebo rozvíjet dialog, ale spíše jen tím obtěžujícím "šťouráním". Jiné případy, kdy se větší otevřenost a bezprostřednost dětí projevuje pro učitele příjemným způsobem, mohou být dobrým východiskem pro rozvoj lidské stránky jejich vztahů, ale má-li učitel správně posoudit skutečnou pedagogickou situaci, mohou být i závojem klamu.



Neschopnost či neochota diskutovat může u žáků pramenit z nejistoty a z obav o vlastní sebeobraz. Přemíra vlastního projevu, posuzovaná nezřídka jako drzost, ale může mít stejný zdroj – nejistotu dítěte. Ta může pramenit z přemíry informací a relativizace všeobecně platných měřítek, charakterizujících dnešní svět dětí i dospělých. Mirka mluví dokonce o ustrašenosti dnešních dětí, která má podle ní původ u dospělých, jejich rodičů. Z toho pak vyplývá nesamostatnost dětí, které se za přispění rodičů dostávají do uzavřeného obvodu obav, ustrašenosti, nesamostatnosti a neschopnosti orientovat se ve světě a jednat. "Míň jsou si jistý jako co je teda pravda a co není pravda a co je bezpečný a co je nebezpečný, protože těch informací je strašně moc," říká Mirka. Ne vždycky jim tuto pravdu dokáží (či vůbec mohou dokázat) objasnit rodiče; pak by na sebe tuto roli měl přebrat učitel.

I přesto, že měřítko pravdy u nich nemusí nalézt, jsou děti často pod silným vlivem rodičů, který může být manipulativní a přetěžující. Mirka soudí, že žáci tráví mnohem víc času s učiteli a spolužáky, než s rodiči; rodiče se musí spolehnout na základy, které v dětech vytvořili během prvních šesti let jejich života a odevzdat je světu – vzdálený vliv rodičů může být jejich obrannou reakcí na tento jev.

Učitelé u dnešních dětí rozeznávají sociální inteligenci a vnímavost. Ta se může často obracet proti učiteli, který stojí sám před mnoha páry očí. "Copak rodiče," soudí Martina, "to jsou dospělí, ti se dají ne že oblafnout, ale nedávaj na to takovej pozor – ale ty děti ne." Učitel je někdy až překvapen reakcemi či úsudkem dětí. Na druhou stranu vidí, že v jiných ohledech "pořád jsou to děti. I když jsou třeba vyspělejší, než jsme byli my."

Ačkoli sociální vnímavost současných dětí se zdá být vytříbenější, jejich účast v sociálních vztazích oslabuje, jak potvrzují i výzkumy<sup>105</sup>. Angažovanost v sociálních vztazích přitom může být věkově podmíněná a svou roli jistě hraje i skupinová dynamika, význam "vůdců" a podobně. Jarmila popisuje třídu střední školy, která byla ve sboru považována za neovladatelnou, působila divoce a na první pohled nesnášenlivě. "Ale přitom to byla parta jako skvělá," která společně trávila volný čas a "měli srdce".

Příčinu oslabování sociálních vztahů učitelé hledají v přechodu do virtuálního prostředí a v rozmachu sdílení prostřednictvím virtuálních sociálních sítí. Dítě, které je výsledkem všech těchto vlivů, by mohlo být předobrazem vnějškově řízeného narcise, jak ho vykreslili Lipovetsky, Bauman, Riesman a jiní. Přemíra informací podle Mirky způsobuje to, že děti nejsou schopné utvářet si vlastní názor a orientují se podle ostatních, vlivem médií a reklamy.

---

<sup>105</sup> Např. Pražská skupina školní etnografie 2004

Vilma u současné mládeže objevuje malou odolnost, neschopnost čelit překážkám a namísto toho sklon obcházet je. Vyskytnou se samozřejmě žáci, kteří jsou ochotni přijmout nároky situace, ovšem pouze pokud na ně klade náležitý tlak, jak vypráví Jarmila. Jinými případy jsou děti, které mají naopak životních zkušeností dost, a to ne jednoduchých, jak svědčí Jarmila i Michala.

Mladí lidé tedy sociální vztahy potřebují; v tom by jim škola mohla poskytnout prostor a pro učitele by se otevírala možnost využít jejich potřeby k rozvíjení výchovného vztahu. Nehledají je ale ve škole, nýbrž "na tom *fejsu*", tedy na sociálních sítích, které nabízí současná doba. Školního dění se pak prakticky neúčastní.

Podobné je to s potřebou informovanosti a informací. Přestože děti a mladí lidé na ní závisí, školu jako jejich zdroj nevyužívají. Naopak do jejího prostředí protlačují zdroje vlastní.

### *Očekávání žáků*

"Ve vztahu učitelů a žáků bývá zdrojem problémů nesplněné rolové očekávání, které mají učitelé k žákům, ale také naopak," zjišťuje Vašutová.<sup>106</sup> Nejen učitelé čekají určité chování od žáků, ale také žáci od učitelů.

Co vlastně žáci od školy a učitelů očekávají? Jako zdroj pro zjištění předpokládaných očekávání žáků vůči učiteli nám mohou sloužit výzkumy, usilující o charakteristiku současné mládeže<sup>107</sup>, na její postoje vůči určitým jevům ve školním prostředí<sup>108</sup> nebo přímo na zjištění konstruktů ideálního učitele, ideální výuky, ideální školy<sup>109</sup>. Očekávání žáků vůči učitelům může vyplývat i z výroků žáků, hodnotících své učitele, což je aktivita, uplatňovaná v rámci inovací školního hodnocení. Z nich vyplývá, že žáci kladně hodnotí především spravedlivost (též neponižovat slabé), objektivitu (nezasedat si), schopnost brát některé věci s humorem, to, že učitel nevztahuje konkrétní žáky k celé generaci. Velký význam pro žáky má důvěra. Žáci očekávají a oceňují také zdravou autoritu: sebevědomé a rázné osobnosti se schopností zjednat si respekt a klid a naučit. Tu by mělo vyvažovat přátelštější chování, lepší vzájemné vztahy, vzájemný respekt, důslednost a zodpovědnost.<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> Vašutová 2004: 72

<sup>107</sup> Sak 2000; Sak, Saková 2004; Pražská skupina školní etnografie 2004

<sup>108</sup> Např. I. Pavelková zkoumala postoje žáků v otázce nudy ve škole (Pavelková in: Krykorková, Váňová 2010)

<sup>109</sup> Např. Bendl 2001; Vašutová 2004

<sup>110</sup> Hlaváčková 2002, cit. dle Vašutová 181-183

Podobný je i portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci, který vykresluje výsledky výzkumu, citovaného Průchou<sup>111</sup>: "Takový učitel se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd. ... Zvláštní je, že v daném výzkumu se potvrdilo, že žáci považují za úspěšného takového učitele, který je přiměřeně dominantní, tj. má ve třídě dobrou kázeň, klid a pořádek. ... Jak je vidět, samotní žáci mají na obraz ideálního učitele vsutku rozumné nároky."<sup>112</sup>

"Oni skutečně očekávají asi tolerantního učitele," soudí Vilma. "Ale zase když ten učitel bude jenom tolerantní, to znamená 'hodnej, ale blbej'... prostě ta tolerance má své hranice, tam je hrozně důležitý nasazování těch mantinelů." Martina vypráví, jak ji po prvním roce její praxe odcházející žáci říkali, že je strašně moc hodná. "Ten první rok jsem byla potěšená, pak jsem zjistila, že to není vůbec žádná pochvala." Žáci tedy sami dobře vědí, že nějaké mantinely potřebují, s tolerancí tedy očekávají zároveň i řád, jak soudí nejeden z učitelů. Řád přitom neznámá kasárenský režim, ale spíše uspořádanost sociálního prostředí a rámec pravidel, platných pro všechny stejně, o která je možné se v sociálním prostředí opírat. Proto je také učitelé cítí, že žáci kladou velký důraz na jejich spravedlnost, že učitel bude "měřit všem stejně"; podle Venduly to mají na prvním místě. S tím souvisí i očekávání, že učitel bude sám skutečně dělat to, co učí ostatní, že sám bude reprezentovat to, k čemu má výchova a vzdělávání vést; žáci i rodiče sledují, zda tomu tak je.

Požadavek řádu může vyplývat z různých pohnutek. Zdá se, že žáci chtějí řád spíše z hlediska své vývojové potřeby jistoty a bezpečí, které jim existence platných pravidel může uspokojit, a nikoli proto, že by toužili kultivovat svou vnitřní disciplínu. Protože další očekávání, která učitelé u žáků pozorují, je chtivost snadno dosaženého úspěchu – dobré známky, získané rychle a snadno. To potvrzují i výzkumy. Rendl a Škaloudová ve svém etnograficky zaměřeném výzkumu mimo jiné zjistili, že "dnešní žáci jako by vyjadřovali lhostejný despekt k základní škole, ale naproti tomu spíše zvýšený zájem o svou další školu ... Celkově vyšší ambice na jedné straně a pokles zájmu o školu a studijní úsilí na straně druhé – úsilí o školní kariéru je úsilím o diplom, nikoli o poznání ... Vzdělání se pro zvýšený počet dětí stalo formálním prostředkem kariéry, při snížení náročnosti základní školy dosahují úspěchu i děti s formálním či instrumentálním vztahem k poznání, v němž nejde o hodnotu vědění a rozumění, nýbrž o splnění formálních požadavků školní práce."<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Holeček 1997, cit. dle: Průcha 2002

<sup>112</sup> Průcha 2002: 60-61

<sup>113</sup> Pražská skupina školní etnografie 2004: 68, 94, 96

Přestože se takový přístup může rozrůst až k nežádoucím deformacím charakteru, výchovné působení učitele žáci obvykle příliš nemilují.

Naopak často se mezi jejich očekáváními objevuje zábava. Toho si všimla i Pavelková: "Žáci chtějí být ve škole baveni," přičemž "výraz bavit má v kontextu žákovských výroků pravděpodobně různý význam"<sup>114</sup>. Přestože u Pavelkové "naznačují žákovské výroky pasivní postoj"<sup>115</sup>, podle našich učitelů je zábava vnímána v tom smyslu, že hodina není jen suše odvykládaná, že je v ní přítomen také humor, že učitel není "žádnej jako suchar". Rozlišení dvojího významu zábavy – tedy ve smyslu oživení školního života a ve smyslu jeho zábavnosti – je poměrně dost důležité, protože to je pro vztah mezi žáky a učiteli citlivá záležitost, kolem které snadno vznikne nedorozumění. Podle Vilmy a Terezy škola navzdory módnímu trendu nemá být žádný zábavní park. Podle Josefa však právě ti nejlepší učitelé umí velmi dobře spojovat to, že žáky hodně naučí a zároveň je hodina zábavná; jednoduše řečeno: smysl pro humor není podmínkou nutnou, ale může učiteli jeho práci velmi usnadnit. Správná míra mezi efektivitou výuky a humorem se však musí hledat na velice jemném rozhraní. Za touto snadno přehlédnutelnou linií pak učiteli hrozí vyprázdnění pedagogického smyslu jeho práce. Zde opět platí, že učitel by měl rozeznávat žákovy skutečné záměry a reflektovat i vlastní pohnutky k uplatňování humoru. Zdá se, že zkušený učitel nejen dokáže kombinovat efektivitu hodiny s její zábavností, ale také chápe, že způsob použití humoru musí být odpovídající způsobu, jakým se s ním v hodinách konkrétní třídy zachází.

Od mladších a věkově bližších učitelů žáci očekávají větší pochopení – "jako: a paní profesorko, vždyť to znáte..." – ačkoli v tomto ohledu věk nemusí být rozhodující a žáci mohou dojít trpkého zklamání. Již jsme zjistili, že mladší učitelé mohou být naopak tvrdší, ať již vzhledem ke své nezkušenosti a méně vytříbenému citu pro situaci nebo z jiných důvodů.

Svým požadavkem porozumění mohou žáci sledovat i vlastní záměr. Může to být strategie v jejich snaze "kolonizovat" hodinu. Učitel má několik možností, jak reagovat. Záleží-li mu spíše na výchovné povaze vztahu, může žákovskou kolonizaci odmítnout a držet se vytyčeného tématu – nadále před žáky stavět posvátnou horu poznání tak, aby pochopili, že stojí za to na ní lézt, a pomáhat jim v takto vyvolaném úsilí. Při stejném postoji ale může reagovat i tak, že výzvu žáků přijme a využije ji k dosahování výchovných cílů. Na druhou stranu – nechá-li se učitel žáky svést, může to dělat proto, že mu záleží více na vztahu jako takovém. V tom nemusí být hned něco osobního – učitel může ve správnou chvíli vytušit, že zde se otevírá prostor k

---

<sup>114</sup> Pavelková in: Krykorková, Váňová 2010

<sup>115</sup> Pavelková in: Krykorková, Váňová 2010

posílení těch kvalit výchovného vztahu a té hloubky porozumění žákům, které dojdou užitku v dalším pedagogickém působení. Hledá-li učitel vazbu či rovnováhu mezi lidskou a výchovnou stránkou vztahů k žákům, musí si být jist, že zná skutečné motivy a důvody svých rozhodnutí. Měl by si uvědomovat, ke kterému z pólů uvazuje svůj úsudek.

Kolonizační úsilí žáků ovšem nemusí být založeno ve snaze hodinu rozbít. Ne vždy žáci stojí v opozici vůči institucím, respektive ne vždy je tato opozice faktická. Neřídce jsou případy, kdy i deklarovaná opozice ve skutečnosti sleduje shodné, či alespoň slučitelné cíle s tím, vůči čemu se vymezuje. Tak i žáci mohou mít vlastně podobné cíle, ba dokonce i jen zdánlivě odlišné představy o způsobech jejich dosahování, jako instituce. Odhalování těchto skutečností a překonávání případných rozporů pak již je předmětem výkonu učitelovy pracovní role.

Podle Lucie jsou žáci rádi, když učitel ukáže, "že je opravdu jenom člověk". Jarmila vypráví příběh, který prožila v té již zmiňované třídě "divočáků": "A, hm... stalo se mi, zrovna v týhle třídě... prostě jsem je nějak nemohla ukočírovat a řekla jsem tenkrát poznámku, že to by mě zajímalo, jestli by se takhle chovali v jednom předmětu, na kterej maj takovou jako... Já taky jako nejsem nepřísná, nejsem prostě přísná jako jedna kolegyně. A jeden z těch studentů mi řekl: 'Tam bysme si to nemohli dovolit.' (odmlka) Což pro mě bylo, věta, v tu, v tom mým, rozbolavělý, jako docela, jako... hrozná. Protože já jsem řekla: 'Takže učitele, kterej se s váma snaží... nebo vás brát... s vašima, třeba, chybama, snaží se na vás být slušnej, že vás třeba neponižuje nebo nedává vám nějaký tresty takový, jenom proto, že jste z divokejch vajec, tak těmhle učitelům vy to oplácíte tak, že prostě se k nim budete chovat takhle?' A tenkrát jsem teda jako to neustála, i jsem brečela, a odešla jsem z tý hodiny, říkám, no prostě (jsem) to tenkrát nezvládla. Takový to jako, praskly nervy, jo? A to právě chci říct: Z té třídy potom za mnou přišla holka, za celou třídu se mi omluvila, přinesla tenkrát dárek, a jako, v podstatě... A od tohohle toho incidentu, neříkám, že by byli najednou potichu, pořád byli divoký, ale nějak jsme si prostě vyjasnili, že já mám své vlastní problémy, takže taky toho mám dost často dost, oni jsou... A až do čtvrtáku už jsme neměli vůbec žádný prostě konflikty, byli... prostě fajn. ... No ale tehdy vlastně jsme se navzájem poznali v tom, že oni věděli, že přestřelili, tudíž dokázali se mi omluvit, omluvili se, dozvěděli se, že jsem taky vlastně lidská bytost z masa a kostí, která má své problémy, kterejma je neobtěžuje, a prostě taky někdy jde do tý... musí tam fungovat i se svejma starostma, který nebyly malý. A prostě s takovouhle... pak s tou skupinou, která... pořád byli hlášený na poradách, byli opravdu zvláštně, zvláštně divoká, tak jsme spolu vycházeli... jako velmi dobře."

Žáci tedy jakoby celým svým zlobením a vyrušováním chtěli učitele dostrkat k tomu, aby odložil masku profesionála a ukázal se jako živý člověk. V dramatickém okamžiku, kdy k tomu došlo, vlastně zjistili, že tomu tak je, takže jejich vyrušování ztratilo svůj smysl. Navíc se ujistili, že tenhle člověk vlastně není jejich protivník, takže další vztahy mohly nabýt přátelský charakter. Řečeno jazykem našeho bádání – učitel a žáci, dvě strany v asymetrickém vztahu, přemostili své odlišné postavení, aniž by se rozdíl mezi nimi smazal.

Úsilí odkrýt lidskou stránku učitele může souviset s nejistotou mladých lidí současné doby, o které mluvila Mirka, a s jejich potřebou hledat určitou oporu, které se mohou přiblížit, u které mohou najít skutečně lidské porozumění. Někdy žáci od učitele chtějí "aby jim pomohl, když potřebují", chtějí si o věcech popovídat. Některé takové potřeby mohou posloužit k rozvoji vztahů s učitelem, může-li učitel jejich naplňování něčím napomoci. Žákům tedy také záleží na lidské stránce výchovných vztahů.

Podle Josefa žáci oceňují autenticitu učitele. "Když prostě zjistí, že ten učitel je prostě stejným typem osobnosti ve třídě u tabule jako v hospodě u piva, tak to buduje jeho autoritu u nich... a naopak." Vendula, která předpokládá, že učitel je především reprezentantem školy a společnosti, tomu ovšem oponuje: "Samozřejmě možná, že ty děti můžou něco ocenit... že viděly, že si dá pivo nebo tak nějak, ale spíš si myslím, že ne." Sociálně zdatnější děti spíše očekávají, že učitel bude mít nějakou osobnost, která může být nositelem určitého poslání, která bude profesně angažovaná.

Podle většiny učitelů žáci nakonec vyžadují i autoritu učitele. Přirozenou autoritu průvodce, rádce, příkladu: "aby to dítě se zorientovalo hodně samo v sobě, taky" objasňuje Michala. Podle adeptů učitelství má autorita vyplývat z osobnosti učitele: "Základem žádoucí autority a s ní spojeného žádoucího vztahu s dětmi je odmítnutí autority svěřené institucí, která narušuje optimální přátelský vztah k dětem a současně nezaručuje dodržení závazku, který vše integruje, závazku děti naučit."<sup>116</sup> S takovou autoritou je svázaná určitá důslednost: "To co říkáš, musíš dělat očividně. ... Jakmile uzavřeš nějakou konvenci, tak přes to nejede vlak," vysvětluje Vilma. "I kdyby jsi pak zjistil, že to bylo přehnaný, musíš to dotáhnout do konce," upřesňuje Martina s tím, že tohle žáci oceňují. Ve shodě s tím, že autorita učitele je svázaná s jeho kvalifikací, skutečně i žáci očekávají určitou kvalitu výuky a pedagogické dovednosti učitele. Na prvním stupni to ještě může být přání, aby byl učitel hodný, uměl se s dětmi bavit a podobně, postupně se důraz přenáší na předmětovou odbornost.

---

<sup>116</sup> Štech 1995: 108

Podobně jako rodiče, samozřejmě i žáci tvoří heterogenní a polykriteriálně hyperdiferencovanou sociální skupinu. Tento rys, který můžeme považovat za určující, je možná příčinou obtíží, na jaké naráží všechny práce, usilující o charakteristiku mladých lidí jako celku. Vzhledem k odlišnostem v pohledech na sociální skupinu mládeže pak "je pro učitele obtížné hledat adekvátní pohled na svoje svěřence i jazyk, kterým by je skutečně oslovil."<sup>117</sup>

Otázka očekávání žáků se při bližším ohledání ukazuje být poměrně širokou, složitou a mnohostrannou. Očekávání se budou lišit podle věku žáků, typu školy, podle toho, zda má jít o očekávání vůči učiteli, vůči škole, vůči nějakým dílčím prvkům školního prostředí... Naši učitelé však přiznávají, že sami vlastně očekávání žáků většinou přesně neznají, protože ho nijak cíleně nezjišťovali. Na druhou stranu z práce učitele, jak říká Josef, "tak jako přirozeně" vyplývá, "že člověk zjišťuje, co mají radši, co nemají rády."

Očekávání některých žáků jsou značně redukováná, nechtějí víc, než získat. Důvodem může být jejich vlastní pohodlnost či lenost, může jím být i pohodlnost učitelů nebo jejich menší schopnost motivovat žáky, může jím být ale i to, že škola či společnost před studenty nepředkládají jasně formulované výzvy – nevytyčují mety, k jejichž dosažení by žáci mohli napřít své úsilí, nebo je nevytyčují tak, aby žáci k tomuto napření přistoupili. "Jako by v perspektivě žáků došlo skutečně k systematickému odklonu od nabízených hodnot moderní organizace školní práce: od badatelského zaměření výuky (rezignace na interpretační práci s vlastními názory či s dokumenty), od individuální diferenciaci výuky (příklon k hromadné výuce: všichni žáci stejnou práci), od účasti na řeči vedené ve třídě: rezignace na zadávání otázek učitelů, samotná účast však ano ... k určitému náznaku změny ve vztahu k nabízeným hodnotám jejich nezávislosti na učiteli ve věcech kázně: vlastní rozhodování o pohybu a mluvení ve třídě; k určitému odklonu od nabízených hodnot osobní vstřícnosti ze strany učitele..."<sup>118</sup> Na formování žákovských očekávání má tedy vliv i jejich informovanost o možnostech školy a vědomí o významu a smyslu vzdělávacího programu; neznají-li ho, jsou jejich očekávání primitivnější.

Zároveň učitelé pochybují, že by žáci nějaká vyhraněná očekávání vůbec měli. Podle Mirky žáci nepřicházejí do školy s předem vytyčenými očekáváními vůči učitelům, ale spíš si budují vztah s každým jednotlivým z nich. Svůj vliv přitom mají i veškeré jejich dosavadní zkušenosti.

---

<sup>117</sup> Lorenzová in: Kryrková, Váňová 2010: 81

<sup>118</sup> Pražská skupina školní etnografie 2004: 37

Další otázkou je potom to, jak se vlastně u žáků tato očekávání utvářejí, jaké vlivy se na tom podílejí, zda jsou jimi vyjadřovaná očekávání vůbec jejich. Mirka má pocit, "že nemají moc představy co, ale že chtějí to, co je jako obecné povědomí nebo co mají kamarádi nebo co viděly na internetu". Štech<sup>119</sup> přináší výsledky výzkumu, ve kterém žáci osmých tříd dvou základních škol psali slohové cvičení na téma *co všechno dělá učitel*. "Nejzajímavější výsledky však přineslo srovnání prací žáků ze dvou základních škol s výrazně odlišnými charakteristikami. Tady se ukázalo, že poměr i obsah jednotlivých bloků je významně ovlivněn subkulturou každé školy, tedy že žáci každé školy si vytvářejí poněkud odlišný obraz učitelské profese. Znamená to, že představa učitele a tím i požadavky na něj kladené jsou i v rámci 'běžné' základní školy výrazně diferencovány a jsou formovány právě sociokulturními charakteristikami jejich žáků."<sup>120</sup>

#### *Vliv žáků na učitele*

V neposlední řadě by nás mělo zajímat, zda vyjádřené očekávání žáků vůbec bude nějak někým ve škole reflektováno. Zda k tomu dochází na rovině instituce soudit nemůžeme, zato však se v našem výzkumu ukazuje, že učitelé bývají této reflexi otevření. Jestliže totiž i žáci očekávají od učitele určitou profesní zdatnost, musí to na něj působit jako pozitivní výzva k profesnímu růstu. Ochota přijímat podněty ze strany žáků je však zřejmě vázaná na určitý typ osobnosti a určité pojetí výuky. Zde opět stojí na jedné straně učitel, který je vnímavý, otevřený, autentický a reflektivní, zatímco přísný autoritář si podle Martiny i Venduly zřejmě vůbec neuvědomí, že by žáci něco chtěli jinak. "A nedojde na situaci, že by mu to třeba ty děti dokázaly říct. Myslím, že ani nikdo z kolegů." Takový učitel sebe sama vnímá jako zkušeného odborníka, který svým způsobem funguje už řadu let, jeho identita se může zakládat na odstupu mezi učitelem a žáky a na postupu podle jasně stanoveného programu. Takový učitel pak reflexi ze svého pohledu vlastně nepotřebuje – dokonce můžeme soudit, že by pro něj byla ohrožující – a podněty z okolí jednoduše nevnímá.

Míra, v jaké je učitel ochoten nechat na sebe podněty ze strany žáků působit, také zřejmě záleží na úrovni těchto podnětů, podobně jako tomu bylo v případě podnětů ze strany rodičů. Jejich relevance pro učitele se zřejmě bude lišit podle toho, o jak vyspělé žáky by šlo – jak náročné a pro učitele relevantní podněty by vznášeli. Zatímco žáky prvního stupně učitel "utáhne na

---

<sup>119</sup> Štech 1995: 385

<sup>120</sup> Štech 1995: 402



vařený nudli," jak říká Vendula, u těch starších "fakt jako musí přemýšlet, musí jakoby na sobě pracovat v tom smyslu jak je motivovat, aby nenudil... Furt chtěj něco novýho, takže u těch starších dětí to určitě je, co se tohohle týče, náročnější."

V tomto případě jde vliv žáků na profesní zdatnost učitele, na jeho pedagogickou dovednost. Posuzujeme-li vliv žakovských podnětů na profesní identitu učitele, musíme si totiž také všimnout, na jakou její složku žakovské podněty působí – mohou chtít ovlivnit obsah hodin, učitelovu profesní či odbornou zdatnost, jeho práci v hodinách, komunikativnost a sociální citlivost, reflektivitu nebo hlubší struktury učitelovy osobnosti. Někteří učitelé připouští vliv žáků na identitu učitele v rovině pedagogické práce v hodinách, nikoli ovšem v rovině učitelovy osobnosti. Vliv žáků a s ním spojené výzvy, které před učitele staví, je podle nich součástí pedagogické práce a učitel by to měl reflektovat, přijímat a nechat na sebe působit. Naproti tomu osobnost učitele zůstává tímto vlivem nedotčena. To nás opět vede k tomu, že učitel potřebuje mít osobnost odpovídající profesi.

Další věc, která se v otázce žakovských podnětů u jednotlivých učitelů liší, je to, jaký způsob reakce na ně budou volit. Budou-li je přijímat za své a zařizovat se podle nich nebo je plnit jen formálně a v případě nutnosti. Řešení požadavku, reagující na žakovský podnět, může být tvořivé, ale i redukční, kdy se učitel spíše stáhne do obranných pozic, zajistí minimum k tomu, aby se žáci, kteří podnět vznášejí, cítili uspokojeni a on sám nebyl vystaven přílišnému riziku nebo námaze.

Vliv žáků na učitele však může být nakonec i pozitivní. Jak vypráví Jarmila: "Není to jenom vyčerpávající. 'Ježíš, ty strašný pubertáci!' Ne. Jako je to hezký pocit, když pak je dovedeš do té maturity a najednou si říkáš, že vlastně ty čtyry roky tady s nima prožil..."

### ***Tři plus jedna strana***

Vztahy ve škole mají tři strany: učitele, žáky a rodiče. Zájmy každé z nich se mohou odlišovat od obou ostatních nebo se spojovat s jednou proti třetí. Příkladem téměř banálním může být to, jak se rodiče před dětmi tváří, že jsou ve shodě s učiteli, aby na ně "měli páku", zatímco proti učiteli pak své dítě brání. Pokud děti cítí tuto oporu nebo dokonce vnímají nesoulad mezi záměry autorit, neváhají toho využívat k vlastním záměrům. Martina mluvila o rodiči, který s ní polemizoval o předmětově odborné záležitosti. Jejich sporu pak využíval žák ke svému prosazování vůči učiteli. Ten přitom musí vyvinout obzvláštní sebeovládání a pedagogický um, aby problém vyřešil.

Společným tématem je velmi často výchova. Výchovný nátlak učitele může být žáky pocíťován z různých příčin jako nepříjemný. Žáci pak rozehrají vlastní hru, kterou budou sledovat vlastní záměry. Záměry učitele mohou mařit tím, že je svou interpretací vystaví kritice rodičů. Rodiče pak vychovávajícího učitele obviní a požadují redukci jeho výchovného působení. Je zcela přirozené, že dítě rodiče informuje subjektivně, a že velikost, ba přímo zveličování této subjektivity může být věkově podmíněno. K ovlivnění informace dojde snadno vlivem momentálního psychického stavu dítěte, který je pro něj mnohem více určující, než pro dospělého. K tomu by se při řešení situací mělo z obou stran přihlížet.

Mirka: Ten rodič do toho nevidí, protože to dítě to doma neřekne. Buď to z důvodu, že jako...  
Josef: Má různé motivy to zkreslovat. – Mirka: Má různé motivy a tudíž jako neprozradí... To dítě přesně to odhadne, co tam je a co je v té škole špatný a co ne, ale těm rodičům to neřekne.  
... Josef: No mají nějakou taktiku, jako diplomacii takovou jako opravdu... Mirka: Protože dítě, když někam chodí, tak především je šťastný ve skupině dětí, se kterými si sedne, jo? To je pro něj důležitý. Důležitější než jako jak ta škola funguje. – Josef: A tomu podřizuje svoje taktiky, vůči učitelům a rodičům. – Mirka: Jo. A to dítě nechce, většinou nechce jako měnit školy, aby ten rodič se naštvál a řekl: tak tohle ne, teda, to jako konec a jdeme jinam. To dítě je šťastný v té své věkové skupině a tam se seznámí s kamarádama a to je pro něj to nejpodstatnější v tom období. – Josef: Že se smíří s řadou nedostatků třeba té školy ...kterou vnímá, i třeba dosti citlivě, ale identifikace s tou jeho sociální skupinou je pro něj silnějším motivem. Takže jako potlačí tu nespokojenost s tím, že třeba by se i rádo třeba učilo víc matematiky a ví, že matematikář je nenaučí vůbec nic... Ale nebude to pro něj dostatečným motivem, aby řekl: Hele, tati, prosím tě, já chci chodit do nějaké školy, kde mě naučej matematiku, jo?

Účinné řešení a způsob, jak předcházet komunikačnímu šumu a následným nedorozuměním, jsou společné schůzky, otevřené všem zúčastněným stranám. Trojstranné třídní schůzky žáci

oceňují. Mladí lidé si váží jednání "na rovinu" a vítají situace, ve kterých se mohou postavit na stejnou rovinu s dospělými. Mluví-li spolu všechny tři strany otevřeně, žák může vidět, že není podváděn nebo manipulován, že nikdo neříká nic, co by mu ublížilo.

Někdy se učitel může stavět za své žáky a bránit je proti výstřednostem ve výchovném stylu rodičů – před nepřiměřeným tlakem na jejich výkony, jak vypovídali Josef a Mirka, nebo před neadekvátně autoritativním způsobem jednání a trestání, jak vypovídala Jarmila. Učitel chce stát na straně dětí, ale rodiče jsou v tom jeho protivníkem. Dochází ke konfliktu autorit. V nich obvykle vítězí autorita rodičovská, vyrůstající z emocionálního podloží, jakkoli třeba dítě může tušit, že blíže pravdě bude učitel, který se opírá o svou odbornost a přesvědčivé argumenty, tedy o rozum. Pak může učitel jen doufat, že dítě se nakonec třeba i jeho úsilím rozvine natolik, aby mohlo dosáhnout pravdy samostatně a svobodně. U těch starších přitom může využívat jejich sklon k revoltě, jejich snahu osamostatnit se od rodičů a postavit se na vlastní dospívající končetiny.

#### *Čtvrtá strana – vedení školy*

Mluvili jsme o třech stranách, na kterých jsou postaveny vztahy ve školním prostředí. Nyní se však musíme zeptat: kde v této konstelaci stojí vedení školy?

Obecně se dá soudit, že ředitelé škol se snaží, aby škola fungovala. Jejich strategie, přístupy k problémům i pojetí vlastní role se mohou individuálně lišit, ale zdá se, že snaží-li se, aby škola fungovala, většinou jim jde o vytvoření příznivého prostředí pro práci učitelů. To učitelé očekávají a předpokládají. Uznáme-li, že kvalita školy závisí mimo jiné na tom, zda učitelé mohou dělat svou práci tvořivě, tedy bez obav, pak jejich podpora ze strany vedení je podmínkou pro zvyšování kvality školy. Součástí profese učitele je totiž vždy určité riziko. Platí zde známý vztah mezi svobodou a bezpečností<sup>121</sup>, kdy tvořivý, tedy svobodný pracovní projev souvisí se snížením bezpečnosti.

Většinou se učitel může spolehnout na to, že nedopustí-li se výraznějšího přehmatu, vedení za ním bude stát. Bude-li to tak sám vnímat, bude stát i on za vedením. Někdy může mít vedení určité výhrady, kterými svou podporu učitelům podmiňuje, například potřebuje být detailně informováno. Samozřejmě se mohou objevit i takové podmínky, které souvisí s pozicí ředitele a jejím udržením – ředitel se za učitele postaví, "když ví, když ví, že se mu to u toho člověka

---

<sup>121</sup> Viz Maslow, Fromm a další.

vyplatí". Za tím hned nemusíme vidět bezskrupulózní kariérismus, pořád to může být součástí snahy o kvalitní fungování školy. Pokud není vedení spokojeno s profesním přístupem některého učitele, může situace využít k jeho umravňení, případně i k propuštění učitele, ale jak se domnívají vypovídající učitelé, i kdyby součástí tohoto rozhodnutí bylo také osobní hnutí ředitele, muselo by být v souvislosti i s dalšími důvody.

Jde-li vedení školy o její kvalitu, pak nemůže stát jen za jednou ze zúčastněných stran, ale musí posuzovat jejich požadavky, námitky, stížnosti objektivně. Musí diplomaticky "vybalancovat" různá očekávání a přání, ale nejde jen o to. Má-li jít o kvalitu školy, musí to být právě toto hledisko, ze kterého bude podněty posuzovat – tedy hledisko kvality, nikoli měřítko minimální shody. Uzná-li vedení požadavky rodičů jako oprávněné, pak jim vyjde vstříc. Stejně tak žádají-li rodiče po učiteli něco, co podle vedení patří do jeho náplně práce – třeba podávání informací nebo obecně aktivní přístup ke komunikaci. Pak chce po učiteli, aby tyto požadavky naplňoval, ačkoli chápe, že situace pro ně může být složitá.

Zaměření na kvalitu neboli přijetí kvality jako úhelného kamene při "balancování" mezi zájmy různých stran, si můžeme představit podle role výchovného poradce ve škole. Poradce působí jako prostředník mezi rodiči, dětmi a učiteli, školou. Podporuje rodiče a děti v prosazování oprávněných nároků a požadavků, pomáhá jim rozvíjet konstruktivně kritický přístup a hájí jejich zájmy, které by škola a učitelé měli naplňovat. Zároveň pomáhá učitelům i škole jako celku v tom, aby je uměli a mohli naplnit – podněcuje učitele k vlastnímu růstu, dává mu příležitost k rozšiřování jeho profesních schopností a dovedností, ale i k profesnímu sebevědomí. Jsou-li kladené požadavky neadekvátní, z hlediska kvality školy zbytečné nebo škodlivé, hájí spíše učitele. Není ale jeho obhájcem, především se mu jedná o celkovou kvalitu školy, na které se podílí i spokojenost žáků, rodičů a dalších partnerů. Usiluje o to, aby škola dávala své práci smysl a obhájila své záměry, aby rodiče a žáci pochopili školu. Případně hájí školu před rodiči poukazem na její skutečné možnosti, záměry, úsilí: "Ty děti i ty rodiče, měli by vždycky vědět, co ta škola dělá a měli by taky oni nějak pochopit, že jde o nějaký smysl té práce. A nemusí vždycky se s tím úplně ztotožnit, ale ta škola by si za tím pak měla stát," objasňuje Michala.

Vedení školy je ale někdy spíše donuceno vyjít vstříc rodičům jejich vyjednávací silou, i když požadavky mohou být celkem neoprávněné. Nevyjde-li jim vstříc, vystavuje se hrozbě toho, že rodiče na školu poštvou inspekci. Ještě větší tlak je založen ve způsobu financování škol ze státních peněz, jak jsme již zjistili. Vedení je tedy rozhodně tlačeno k tomu, aby se postavilo za rodiče – a donutilo učitele k podřízení. Podle Lukáše vedení od učitele očekává, že nebude dělat

problémy a ty, které se vyskytnou ze strany rodičů, že se vynasnaží odstranit tak, aby rodiče ve stížnostech nepokračovali. "Rodiče jsou voliči a voliči prostě volej to osazenstvo na magistrátu a z magistrátu dostává škola peníze." Podle Martiny se vedení obává spíše sociálního vlivu rodičů: "Jakmile přijde jeden rodič, že dá dítě pryč, tak se na něj může nabalit další, že jo, ty kamarádi všichni, jak se znaj, no a najednou třeba půlka třídy zmizí." Podle Juklové je patrná "tendence vedení škol získat si a udržet žáky, na které škola dostává finanční příspěvek, mnohdy i za cenu vlastních obětí. Obětí se může stát i učitel, který řeší problém s žákem a jeho rodičem. V takovém případě může být učiteli odepřena vedením podpora, vedení se za něho ve sporu nepostaví a je mu zdůrazněna priorita udržet si přízeň rodičů a žáků."<sup>122</sup>

Síla rodičů současné doby narůstá i s jejich právní poučeností. Vedení se musí zajišťovat proti případným žalobám; práci s tím spojenou i případné následky přitom ve velké míře přenáší na učitele, který je prožívá jako další přítěž.

Nakonec ale záleží především na osobnosti ředitele. Josef na svém současném působišti zažil postupně pět ředitelů, jejichž přístupy mu připadaly zcela rozdílné, ačkoli se dá předpokládat, že podmínky se tolik nelišily. Někteří byli vůči rodičům vstřícnější, jiní naopak, přestože můžeme předpokládat, že rodiče, jejich vztahy ke škole a strategie prosazování vlastních zájmů, se také nemusely tolik lišit. Josef s Mirkou vyprávějí o případu, kdy na ně jejich tehdejšímu řediteli přišlo anonymní udání, kterým on se odmítl zabývat a pouze ho poskytl jim, aby s případem naložili podle vlastního uvážení. To může být považováno za profesionální řešení, vyjadřující zřetelný morální postoj. Současný ředitel by případ řešil podle jejich soudu už úplně jinak.

---

<sup>122</sup> Juklová 2013: 128

## ***Konflikty a jejich řešení***

Učitel při výkonu své profese stojí rozkročen mezi společností, kterou reprezentuje a školu, jejímž je zaměstnancem na straně jedné a žáky, se kterými rozvíjí výchovný vztah na straně druhé. Dalším hráčem na scéně jsou pak rodiče žáků. Učitel je vystaven různým vlivům a očekáváním, kladeným na jeho roli z pozic různých sociálních skupin, které mohou mít různé zájmy. Způsoby, jakými bude učitel nakládat s těmito různostmi, se budou stávat nejen součástí jeho profesionální zkušenosti, ale budou působit i na formování jeho identity.

Jak tedy ovlivňuje identitu učitele to, že je rozkročen mezi různé strany s různými zájmy? Že musí čelit nárokům a očekáváním žáků, rodičů, vedení školy a společnosti, které mohou být vzájemně odlišné nebo dokonce až k neslučitelnosti protikladné? Třeba Lucie říká, že "s tím už do toho člověk šel", takže jí to přijde přirozené. Jarmila v tom dokonce vidí klad, protože život ve škole je díky tomu pestrý. Pro většinu učitelů je však toto rozkročení složité. Je pro ně složité udržovat "balanc" a čelit neustále přítomné latentní nejistotě vzhledem k tomu, že o žádnou ze zúčastněných stran se nemůže s jistotou opřít. Zatímco třeba pro ředitele školy je toto "balancování" náplní jeho práce, učitel má pocit, že by měl ve škole především učit děti. Skutečnost, že to není prosto latentní přítomnosti konfliktu, ho udržuje neustále "ve střehu", což může vnímat jako zajímavé, ale ne vždycky je ve formě, ve které by mohl náročnost své "konfliktogenní" role vidět jako zajímavou.

"Učitel tráví mnohem více času vyjednáváním, dohadováním se (s kolegy, rodiči, žáky); stále více věcí je třeba prosadit, a ne nařídit; dokonce i věci tradičně spadající výlučně do hájemství učitele (učivo, učebnice) se stávají předmětem takového obhajování, argumentace a dohody."<sup>123</sup>

V mikrosvětě učitele tedy můžeme rozeznat to, co Bauman popsal v rovině celé společnosti: individualizovanou, privatizovanou verzi modernosti zatíženou břemenem odpovědnosti, která v případě jejího selhání dopadá především na záda jednotlivce. Přitom "vzorců, kódů a pravidel, jimž by se člověk měl přizpůsobit, které by si mohl vybrat jako stabilní orientační body, a kterými by se měl následně nechat vést, je však dnes k dispozici čím dál méně"<sup>124</sup>.

Podíváme-li se v závěru našeho zkoumání na to, jakými způsoby učitelé řeší situace, kdy se očekávání různých subjektů vůči nim dostávají do rozporu (nebo jak by tyto situace řešil, pokud by k nim došlo), můžeme rozeznat různé strategie, související s celkovým přístupem a pojetím role. Učitelé, kteří se ke své práci staví aktivně a s určitou sebejistotou, jak jsme ji objasnili

---

<sup>123</sup> Štech 1995: 23

<sup>124</sup> Bauman 2002

výše, žádné rozpory nezmiňovali. U těchto učitelů se vnímaná profesní zdatnost kryje s osobní angažovaností v profesi – tito učitelé jsou připraveni stavět se případným problémům čelem, a pokud se vyskytnou, tak je řešit. Jakoby tady ale fungoval nějaký tajemný princip, podle kterého není-li člověk připraven, překvapí ho návštěva, ale čeká-li člověk hosta, on nepřijde.

Důležitá je schopnost předcházet problémům. Pro učitele s aktivním přístupem to znamená pozorně sledovat žáky a průběžně je diagnostikovat, chápat širší souvislosti jejich života ve školním prostředí, odkrývat možná rizika a "nabízet mu cesty" – tím učitelé myslí především podporu, spolupráci, ochotu pomoci. Předcházet problémům se ale dá také opatrností; učitelé zůstávající v hranicích role se snaží "dávat si pozor" – zvažovat svá rozhodnutí z hlediska možných následků.

Již jsme mluvili o významu komunikace a argumentační schopnosti. Použití těchto nástrojů, "to je věc názoru a svědomí, tohleto". Opět tedy slyšíme jeden z leit-motivů, poukazujících na hlubokou souvislost mezi učitelovou profesní a osobní identitou. V případě rozporů nebo konfliktů by se učitel neměl utrhnout od schopnosti vidět věci z nadhledu. "Pokud existuje nějaká informace jiná, která na to vrhne jiný světlo, tak ty musíš být přístupnej tomu změnit ten názor," říká Vilma. Předpokladem k tomu, aby se na stejný základ postavily i další zúčastněné strany je přitom otevřenost učitele, spojená se zájmem o co nejúplnější informovanost všech zúčastněných stran.

To na druhou stranu nevylučuje taktický přístup v komunikaci. Zde se znovu ocitáme na rozhraní mezi úplnou autenticitou ve smyslu upřímné otevřenosti a schopností hrát určitou komunikační roli, která by v jednání s komunikačními partnery neměla v jisté míře chybět. Podle toho, nakolik převažuje komunikační taktika či takt a jaké zabarvení v dané situaci získává, ji učitelé označují jako "diplomacii" nebo jako "pokrytectví".

Při spravedlivě a z nadhledu vedené komunikaci musí učitel umět také ustoupit, udělat ústupek, "dát ještě šanci". Je-li komunikačně zdatný a ví-li o tom, pak to nevnímá jako hanbu. Neústupnost a vyjednávací tvrdost je tedy spíše znakem méně jistých učitelů, fixovaných na svou pozici a s ní spojenou formální autoritu. Zdá-li se učiteli ústupek vynucený, pak dalším, na něj navazujícím krokem může být nenápadné prosazení vlastního řešení nebo naopak přijetí požadavků, ke kterým je učitel tlačěn. "Učitelé se přizpůsobují tomu, co se od nich požaduje, někteří s profesní oddaností, někdy i lhostejností, někteří s rezignací."<sup>125</sup> Setkáváme se ovšem

---

<sup>125</sup> Vašutová 2004

také s tím, že ústupek je učitelem zargumentován, pedagogicky využit a spíše má pak povahu kompromisu.

Kde to nejde jinak, musí učitelé volit jiná, pedagogicky a sociálně již ne tak hodnotná řešení, třeba manipulaci, učiteli označovanou také jako "politika". Učitel pak nemanipuluje se žáky nebo rodiči prostřednictvím argumentů nebo vlivem svého výchovného příkladu a příkladného působení, ale tím, že se svými partnery nějak "zachází" – manipuluje se žáky, prostřednictvím žáků s rodiči, a podobně.

Náročnější problémy, které učitel s ohledem na svou kvalifikaci a postavení nemůže řešit sám, vyžadují rozložení odpovědnosti a spolupráci s vedením a s výchovným poradcem. Přitom je samozřejmě významné, je-li zúčastněný zástupce vedení angažovaný a nakloněný řešení, záleží-li mu skutečně na dobrém vyřešení problému. Svou roli přitom může sehrát i forma, jakou se problém řeší; již jsme mluvili o otevřenosti a spravedlivém přístupu vůči všem stranám i o vícestanných schůzkách coby praktické formě tohoto přístupu.

Někdy je vedení spíš pohodlnější, také mu záleží na vlastním klidu. To může lahodit pasivnějším kolegům či těm, kteří mají strach, ale ty angažované to může frustrovat. Ve výsledku ovšem nemusí být v klidu nikdo, dokonce naopak – v instituci, jako je škola, se různé problémy objevují zákonitě pořád, a přehlížením dochází k jejich kumulaci. "Když se to řeší v tom zárodku," říká Michala, "není třeba řešit pak nic velkého." Řeší-li se problémy aktivně, je jich potom podle ní "čím dál méně a méně".

Za ideální pro řešení rozporů a konfliktů můžeme považovat pevné, kvalifikované stanovisko učitele. Jeho základem je učitelova vnitřní stabilita, založená na jeho profesních i osobních kvalitách. Zajímavé je, že právě i to, že je učitel vystaven různým tlakům z různých stran a vržen do nutnosti vyrovnávat se s nimi, může nakonec k formování tohoto ideálu přispívat. Učitel pro to může hodně udělat sám za sebe, neobejde se přitom ale bez další podpory, kterou by mu mělo poskytovat vedení i systémová organizace.



## ***Závěr***

Práce, kterou předkládám, vykresluje učitele jako člověka, jehož jednání v rámci role ovlivňují jeho postoje, přesvědčení, ideály, pojetí výuky, představy o vztazích v rámci třídy a školy – to vše se podílí na utváření jeho profesní identity, do které se promítá celá jeho osobnost. Jak tedy učitel vnímá svou profesní identitu s ohledem na to, že působí v síti vztahů k různým subjektům? Výzkum ukázal, že učitelé vnímají sebe sama nejčastěji jako angažované lidské osobnosti, řízené z velké části vlastní intuicí a vlastní "přirozeností". Ukázalo se, že učitelé nejsou v rozporu se společenskými požadavky, které jsou podle nich na jejich profesi kladeny, a kterým stále dominuje požadavek výchovy a vzdělávání i to, aby měli odpovídající odbornost předmětovou i pedagogickou a odpovídající osobnost. Svou práci učitel chápe jako poslání a sebe sama jako představitele společenského ideálu, který souzní s jeho ideálem vlastním, a jako společenského činitele, takže je s těmito požadavky víceméně ve shodě – tím spíš, že jsou formulovány tak obecně a rozsáhle, že není problém vytvořit si své individuální pojetí nebo z nich vybrat určité prvky, na které bude v individuálním pojetí kladen důraz.

Zároveň je učitel ve své roli rozklenut v síti pracovních sociálních vztahů – její uzly a cípy představují žáci, jejich rodiče i další partneři vně i uvnitř školní organizace, v čele s jejím vedením. Jednotliví učitelé se liší podle toho, zda svou identitu spíše řízeně utváří zevnitř sebe sama nebo více nechávají působit procesy sociální konstrukce; ve všech případech však sociální vztahy hrají při utváření profesní identity jednu ze stěžejních rolí. Přitom obecnost a rozsah vymezení jeho pracovní role, které jsou učiteli při utváření vlastního sebepojetí výhodou, mohou být v takto upletené síti vztahů příčinou konfliktů, neboť každý může mít svůj vlastní ideál učitele a důraz klást na různé jiné prvky, zahrnuté v obecných formulacích. Jaký vliv na formování učitelovy profesní identity tedy mají či mohou mít případy neslučitelnosti těchto různých očekávání? Potvrzuje se, že dostát všem očekáváním je pro učitele velmi citlivou a poměrně dost náročnou záležitostí, u které hodně záleží na učitelově interpretaci konkrétní situace i této skutečnosti jako takové. Učitel musí hledat a uskutečňovat řešení za pomoci vlastní profesní zdatnosti, posilované právě v reakcích na různé konkrétní situace a případy, ale nezbytností se zdá být systémová podpora, počínaje rovinou vedení školy.

Samozřejmě nezbytností se zdá být také akceptování souvislosti mezi osobní a profesní identitou učitele. Postojem, který je široce zastáván právě v reakci na rozmanitost profesních vztahů a různorodost očekávání, je totiž autenticita učitele jako celistvé osobnosti. Jakkoli víceznačné může pojetí autenticity být a jakkoli málo může být jasné, co je vlastně v identitě učitele tím autentickým, autenticita se ukazuje být nejen preventivní obranou, ale

nevyhnutelností. Má-li učitel zůstat identický v různých situacích a za různých okolností, klade to vysoký nárok na jeho znalost své vlastní podstaty a stabilní zakotvení v ní.

Přestože učitelé především pracují na tom, aby naplnili společenská očekávání tak, jak je sami chápou, cítí, že rozmanitost interakcí, se kterou se ve své profesi musí naučit zacházet, a odlišnost očekávání, kladených na ně z různých stran, která se v různých prvcích shodují či rozcházejí, mohou vytvářet rozpory a konflikty, pro profesi charakteristické. Učitelé se jim především snaží předcházet pomocí preventivních strategií, které jsou v podstatě shodné se způsoby práce při naplňování profesního poslání – pomocí dobré přípravy k profesnímu jednání, které je podloženo dobrými argumenty a komunikační otevřeností. V případném vyostření konfliktu volí různé strategie a opírají se přitom o formální vymezení své role a s ní spojených pravomocí.

Učitel vnímá svou profesi jako náročnou. Odměnou za vynaloženou námahu je uspokojení a potěšení a to, že se mu námaha vyplácí. Přitom záleží na tom, jestli námahu vnímá jako překážku nebo jako výzvu. Součástí identity učitele je schopnost přijímat výzvy, které na profesi na učitele klade. K tomu patří otevřenost a vnímavost vůči podnětům a vlivům a ochota přijímat je. Pro učitele z toho může plynout určitý přínos v jeho profesním i osobním rozvoji.

Jaká očekávání, kladená na něj z různých stran, tedy učitel vnímá? Společnost, která klade společenská očekávání, učitel vnímá velkou měrou skrze rodiče. Ti od něj očekávají nejen to, že jejich děti vzdělá, ale i určité výchovné působení – ovšem ne tolik již jeho vlastní výchovnou iniciativu. Ze strany rodičů učitelé vnímají také velká očekávání v oblasti vzájemné komunikace, která se spolu s aktivním přístupem učitele ukazuje být zásadním prvkem v jejich vzájemných vztazích. Učitel má možnost rozvíjet kladné vztahy s rodiči na základě své pedagogické odbornosti, proto potřebuje mít nějakou vlastní vnímanou kvalitu – to, čím může obhájit sebe sama vůči případné neoprávněné kritice či znevažování. Zároveň učitelé vidí žáky a rodiče i společenské prostředí a vzdělávací systém vlastníma očima a mají vůči nim vlastní očekávání, která jsou naplňována v určité míře a určitou měrou zůstávají nenaplněna.

Učitelství je posláním s nemateriálním přesahem, má-li však být angažovanost učitele trvale udržitelná, potřebuje být ohodnocena. U profesí s nemateriálním přesahem může mít takové ohodnocení duchovní formu – především jako pozitivní zpětná vazba. Velký význam má pro učitele rozvíjení výchovného vztahu s žáky, při kterém se naplňuje řada učitelových profesních motivací. Spolu s tím ale učitel musí přijmout, že i žáci jsou aktivními bytostmi ve svých vlastních vztahových sítích, vnášejícími do nich své vlastní pojetí komunikačních partnerů, vlastní záměry a očekávání – požadavek lidskosti učitele, nesený potřebou mít v učiteli oporu i

partnera, touha po uznání ve vzájemném vztahu, ale zároveň potřeba autority, požadavek zábavy i úspěchu, tolerance i řádu.

Nakonec je to učitel sám, kdo musí všechny vlivy zpracovat a vytvořit z toho svou profesní identitu. Na jedné straně je to jeho vlastní úsilí, které k tomu musí vynaložit, na druhé straně podpora a porozumění, které k tomu potřebuje dostávat.

Ve výzkumu, na kterém je práce založena, i při jejím celkovém zpracování, se objevila řada témat, a kromě odpovědí na výzkumné otázky z něj vyplynula řada zjištění, která by mohla být podnětem k dalšímu zkoumání. Význam celé práce pak není v návrzích konkrétních opatření, ale spíše ve snaze obohatit poznání tématu. Tím se obohatil zejména autor, završující tak svůj studijní cyklus, ovšem s vírou, že výzkumná zjištění mohou být dostatečně podnětná i pro další badatele v pedagogické oblasti i pro učitele. Podle odezvy některých účastníků si dovoluji doufat, že mohla mít význam i pro ně, když při společném reflektování a naslouchání vyjádřili různé jevy, spojené se svou profesí.

## **Literatura**

- Bauman, Zygmunt. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002.
- Bendl, Stanislav. *Školní kázeň*. Praha: ISV, 2001.
- Cihelková, Barbora. Učitelé si stěžují na drzé rodiče. *Lidové noviny*, 2016-02-02. ISSN 0862-5921.
- Čermák, Ivo, Hřebíčková, Martina a Petr Macek, eds. *Agrese, Identita, Osobnost*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003.
- Gavora, Peter. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 3, s. 222-235.
- Havlík, Radomír et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.
- Juklová, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.
- Koťa, Jaroslav. Poslání školy. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č. 4, s. 318-328.
- Koťa, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: Vališová, Alena a Hana Kasíková, eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 15-26.
- Kraus, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.
- Krykorková, Hana, Váňová, Růžena et al. *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK, 2010.
- Lacroix, Jean. *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad, 1970.
- Liessmann, Konrad Paul. *Hodnota člověka*. Břeclav: Malovaný kraj, 2010.
- Lipovetsky, Gilles. *Éra prázdnoty: Úvahy o současném individualismu*. 4. vydání. Praha: Prostor, 2008.
- Lukas, Josef a Roman Švaříček. *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. Příspěvek na XV. konferenci ČAPV, České Budějovice, 12. – 14. 9. 1997. [online]. [cit. 2015-11-23]. Dostupné z: [http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe\\_problematiky\\_zkoumani\\_ucitele.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf)
- Mareš, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- Michálek, Jiří. *Topologie výchovy (Místo výchovy v životě člověka)*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- Moree, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum, 2013.
- Nelešovská, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.
- Ortega y Gasset, José. *Vzpouřa davů*. Praha: Naše vojsko, 1993.
- Palouš, Radim. *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh, 2008.
- Pavelková, Isabella. Nuda ve škole. In: Krykorková, Hana, Váňová, Růžena et al. *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK, 2010, s. 219-234.
- Piřha, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum, 1999.

- Pražská skupina školní etnografie. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
- Průcha, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- Rabušicová, Milada a Milan Pol. Vztahy školy a rodiny dnes: Hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 1996, roč. XLVI, č.1 a 2, s. 49-61 a 105-116.
- Riesman, David. *Osamělý dav*. 2. vydání. Praha: Kalich, 2007.
- Sak, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- Sak, Petr a Karolína Saková. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004.
- Skalková, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- Slavík, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- Strouhal, Martin. *Teorie výchovy*. Praha: Grada, 2013.
- Šed'ová, Klára, Švaříček, Roman a Zuzana Šalamounová. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.
- Štech, Stanislav. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 4, str. 310-320.
- Štech, Stanislav et al. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- Švaříček, Roman, Šed'ová, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014.
- Švaříček, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno, 2009. Dizertační práce. Filosofická fakulta Masarykovy univerzity.
- Vališová, Alena, Bratská, Mária, Sliwerski, Boguslaw et al. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha: ISV, 2005.
- Vališová, Alena a Hana Kasíková, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011.
- Vašina, Bohumil. Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In: Řehulka, Evžen a Oliva Řehulková, eds. *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Pavel Křepela, 1999, s. 67-85.
- Vašutová, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- Vojtíšková, Kateřina. Interakce rodiny a školy pohledem matek. *Pedagogika*, 2010, roč. LX, č. 2, s. 115-126.
- Výrost, Jozef a Ivan Slaměník, eds. *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2008.

## ***Seznam příloh***

Příloha č. 1 – Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2 – Seznam kódů

Příloha č. 3 – Jeden z rozhovorů

### **Úvod rozhovoru**

- představení výzkumníka a jeho projektu
- ujištění o anonymitě, poučení souhlas
- požádání o souhlas k nahrávání – REC – ještě jedno požádání o souhlas k nahrávání

Úvodní otázky (jednoduché, empatické, mají navodit spontánní vyprávění účastníka) – Jak jste se stal učitelem?

### **Tazatelské otázky**

Jak vnímáte svou profesní identitu? Jak sebe sama chápete jako učitele? V čem vidíte to podstatné? (v obsahu pracovní činnosti/profesní specializaci, ve vztazích k žákům/k dalším subjektům, v přesahu do komunity/společnosti)? O co se opíráte, když tvrdíte, že jste učitel? (případně: S jakou identitou předstupujete před žáky, rodiče, před vedení školy?)

Profesní identita je charakterizována jako

- kombinace expertství odborného (expert na svůj obor), pedagogického (expert na pedagogické dovednosti), didaktického (expert na vyučovací předmět jako didakticky zpracovaný obor)
- pojetí užší – role učitele (identita jako zvnitřněné role); sociální identita: odvozená od členství v určitých sociálních skupinách, založena na příslušnosti k nim, na přijetí určité sociální role
- pojetí širší – zahrnuje též osobní prožívání role/jedince, jeho vlastní vnímání obsahu role... hodnoty, postoje, přesvědčení... Osobní identita odkazuje k významům připsaným sobě jedincem, sebepojetí ve vztahu k určité sociální identitě
- identita dodává smysl konání osoby v sociálních rolích a i v jejím soukromí; totožnost-stejnost osoby či věci v čase a za všech okolností / autenticita – integrita – kontinuita – relativní stálost v čase – odlišnost od jiných – stejnost s lidským druhem a s lidskými společenstvími
- pojem identita: definování a sebedefinování osoby, které vyjadřuje, čím je osoba od jiných lidí ve svém prostředí a pro jiné lidi rozpoznatelná (autentická); čím je její sociální pozice a role v jejím společenství legitimní, jaký smysl a význam nabývá konání osoby ve vztahu k jiným osobám a lidským společenstvím a jaký význam osoba a jiní připisují svému/jejímu životnímu příběhu
- složená identita: jedinečná struktura zvnitřněných rolí / celek rozmanitých konstrukcí sebe sama, rozmanité identity jako masky, různé aspekty sociální identity vybírané podle situace; vnitřní smysl bytí osoby se liší od vytvářeného sociálního obrazu, vysvětlení osobnosti a jejích aktivit je (k poznání identity) důležitější než samotná osobnost a aktivity (význam narativity)

Co z toho souzní s Vaším vlastním pohledem? (v čem je to úzké, v čem je to vzdálené) Co z toho je pro Vás nejdůležitější, co nesmí chybět?

Je Vám bližší užší nebo širší pojetí identity? Je Vaše identita shodná vždy za všech okolností (souvisí s Vaším jádrem) nebo se mění podle situací, lidí se kterými jednáte (je maskou)?

Vyjadřujete nějak záměrně tuto svoji identitu (svoje postavení) před žáky, rodiči? Měl byste ji dávat najevo? Jak? Tak, jak to cítíte Vy nebo podle toho, jak myslíte, že se od Vás očekává?

Vlivem čeho se tato identita vyvíjela či vyvíjí? Jak podle Vás ovlivňuje identitu (a její vývoj) to, že učitel je "sluhou více pánů"?

Žáci, rodiče, vedení, společnost, odborná pedagogická obec na Vás jako na učitele kladou určitá očekávání (něco po Vás chtějí) – jaká to podle Vás jsou? Jak s nimi nakládáte? Jak se vůči nim vymezujete?

Setkáváte se s rozpory v očekáváních? Kde se podle Vás berou?

Jaká jsou podle Vás společenská očekávání, vztahující se na učitele? Je jich moc nebo nějaká chybí? Kde se berou? Která z těch, o nichž se mluví, podle Vás nejsou adekvátní (mluví se o nich "mimo mísu")?

Jaký je podle Vás obraz ideálního učitele?

Setkáváte se s očekáváním vůči Vaší profesní roli, která souzní s tím, jak ji vnímáte / která Vám dovoluje naplňovat svůj ideální obraz? Setkali jste se s očekáváním, které s ní bylo v rozporu / jehož naplnění by narušilo váš ideální obraz? V čem a vůči komu? Jak tyto situace ovlivnily formování Vaší profesní identity?

Dosud jsme o učiteli mluvili z jeho vlastního pohledu. Nyní však: Jaký myslíte, že je podle žáků, rodičů, nadřízených, podle společnosti? Liší se tyto obrazy? V čem? Dá se jejich odlišnost překlenout? Jak?

## **Průběh rozhovoru**

Otevřené otázky – snaží se přirozeně stimulovat účastníka k vyprávění a to způsobem připomínajícím obyčejnou rozmluvu

Průběžná analýza během rozhovoru – Kde se bere pohled účastníka? Co tím účastník chce říct? Jaká používá slova a co jimi myslí? Co neříká?

Navazující otázky – navazují na komentáře a výpovědi účastníka, upřesňují smysl řečeného, pomáhají badateli pochopit smysl sděleného

Ověřit deklarované odpovědi pozorováním činů účastníka, jeho nonverbálních projevů; triangulace odpovědí: doptat se na stejnou věc více různými otázkami během rozhovoru (nebo dalších účastníků)

Nepřímé otázky – projektivní

Dynamické otázky – udržují vzájemnou interakci, tok řeči, stimulují účastníka k vyprávění

Konfrontační otázky – případně až ke konci rozhovoru

## **Závěr rozhovoru**

Ukončovací otázky – Na co jsme (z Vašeho hlediska) ještě zapomněli? Co byste ještě chtěl-a zdůraznit (či dodat)? Na co byste se chtěl-a zeptat sám-a?



## Příloha č. 2 – Seznam kódů

Angažovanost – Učitel do výkonu profese investuje sebe sama. Profese je způsobem, jak aktivně ovlivňovat svět. Angažovanost je podmínkou kvalitní práce – viz Vliv profese na učitele.

Argumentace – Vnímaná schopnost učitele argumentovat, obhajovat své názory před dalšími subjekty.

Autenticita – Učitel musí být sám sebou, nepřetvařovat se, chovat se a dělat věci před ostatními tak, jak by je dělal sám. Vystupovat v roli podle své přirozenosti tak stejně jako mimo ní.

Autorita – Učitel by měl mít přirozenou autoritu. Na čem je postavená?

Didaktika – Učitel má propracovaný vzdělávací systém, připravenou hodinu. Ovládá vyučovací metody.

Dohled – Společnost učitele sleduje, kritizuje, hodnotí.

Hranice – Identita učitele je ohraničená. Vliv učitele má své hranice.

Ideál učitele – Ideál profesní identity podle učitele.

K práci – Vyjádření účastníků k výzkumu, k mé práci, k jejímu tématu apod.

Kompetence – Postoj učitele ke koncepci klíčových kompetencí.

Kvalita – Vnímaná vlastní kvalita učitele. To, čím může obhájit sebe sama vůči kritice a znevažování ze strany společnosti, rodičů, žáků.

Lidskost – Učitel je lidský, není to jen stroj na předávání znalostí.

Maska – Učitel jedná s různými subjekty různě. Identita je soubor masek, které střídá podle potřeby a situace.

Motivace – Otázka motivace, známkování... Otázka vlastního úsilí žáků.

Náročnost – Učitel vnímá profesi jako náročnou.

Obor – Pro učitele je důležitá výuka určitému oboru, vědecká (odborná) disciplína. Učitel je především odborníkem ve vyučovaném oboru.

Obor jako nástroj – Výuka oboru slouží především jako nástroj k výchovnému působení.

Ocenění – Ocenění práce učitele ze strany žáků, příp. rodičů.

Očekávání rodičů – Očekávání, která učitel vnímá ze strany rodičů.

Očekávání vedení – Očekávání, která učitel vnímá ze strany vedení školy.

Očekávání žáků – Očekávání, která učitel vnímá ze strany žáků.

Odlišnost učitele od žáků – Učitel se svou osobností a postavením liší od žáků, a tak se může posuzovat jiným metrem, než posuzuje žáky; s touto odlišností souvisí i jeho autorita.

Omezení – Učitel se ve své práci a v osobním, tvořivém přístupu k ní cítí omezován množstvím pravidel, bezpečnostních požadavků atd. a s tím spojenou administrativou.

Osobní vztah k profesi – Profese je pro učitele samozřejmou organickou součástí jeho života.

Pedagogická dovednost – Učitel je pedagogickým odborníkem. Dovednost zahrnuje konkrétní schopnosti.

Pedagogické nadání – Učitelem se člověk musí trošku narodit.

Pedagogický vztah – Jak má podle učitele vypadat pedagogický vztah se žáky? Na čem má být postaven? – spíše učitelův ideál jeho vztahu k žákům.

Podobnost – Učitel usiluje o určitou vnitřní spřízněnost s žákem.

Podpora kolegů – Podpora učitele ze strany kolegů nebo pedagogického sboru.

Podpora vedení – Podpora učitele ze strany vedení. Zajištění podmínek jeho činnosti. Učitelé cítí, že s vedením jsou na jedné lodi.

Poradce – Pohled výchovného poradce a metodika prevence.

Porozumění – Učitel svým žákům rozumí, má porozumění pro jejich záležitosti, které se netýkají přímo výuky nebo jejich vzájemných vztahů.

Poslání – Učitelství je posláním, má nemateriální přesah, nedělá se primárně kvůli penězům.

Požadavky – Výchovné či jiné nadstandartní požadavky, které učitel vnímá, že jsou na něj kladené ze strany společnosti, rodičů, žáků. Požadavky, které na sebe učitel klade sám. Meze možností naplnit tyto požadavky – viz Hranice.

Prestiž – Učiteli vnímaná společenská prestiž jejich profese.

Profesionální deformace – Učitel se vymezuje vůči klasickým stereotypům, ovlivňujícím pohled veřejnosti na učitele.

Prosté věci – Učitel zastupuje rodinnou výchovu v tom, že učí své žáky základní životní dovednosti, ukazuje jim svět v jeho prosté podobě.

Prostředí – Učitel, škola, vztahy atd. jsou součástí sociálního prostředí, celkové společenské a politické situace.

Prostředník – Učitel je médiem vzdělání. Žák si jeho prostřednictvím vytváří vztah ke vzdělání.

Přátelství – Učitel s žákem se mohou stát přáteli.

Příběh, Případ – Zajímavý pedagogický příběh nebo konkrétní případ k popisovanému jevu.

Příklad – Učitel je/může být pro ostatní příkladem.

Reprezentant – Učitel jako reprezentant společnosti, školy... Veřejný činitel.

Riziko – Součástí profese učitele je určité riziko.

Rodiče – Rodiče jako subjekty ve školním prostředí a výchovně-vzdělávacím procesu, jak je vidí učitel.

Rodiče na straně žáků – Rodiče i nekriticky hájí své děti proti nárokům školy a učitelům.

Rodiče proti škole – Negativní vztahy rodičů vůči učitelům nebo škole.

Rodiče spolu s učitelem – Rodiče přicházejí za učitelem, obrací se na něj s nějakou vlastní záležitostí, staví se na jeho stranu...

Role – Učitel je pouze jako herec v roli.

Rozdíl mezi učiteli – Vnitřní diferenciací učitelské obce podle stupně školy nebo oboru.

Rozdílný přístup – Učitel používá rozdílný přístup k žákům, rozlišeným podle různých hledisek.

Rozpor – Případy, kdy se očekávání různých subjektů na učitele dostaly do rozporu. Viz Tři strany, Vztahy s žáky, Rodiče, též Vnitřní rozpor...

Řešení rozporu – Způsoby, jak učitel řeší (jak by řešil) případy rozporu.

Sbor – Pedagogický sbor, pohled na ostatní kolegy, další předmětové komise, na sbor jako celek... Učitel jako součást sboru.

Ředitel – Vlastní pohled ředitele na své povolání. Očekávání na učitele.

Složená dovednost – Učitel musí ovládat svůj obor a zároveň mít pedagogické dovednosti.

Společenská očekávání – Očekávání společnosti vůči učiteli, požadavky na jeho osobnost.

Společnost – Pohled učitele na to, kdo tvoří společnost, kladoucí na něj svá očekávání.

Stejný metr – Učitel musí všechny zúčastněné posuzovat podle stejných kritérií (podobně Pedagogická dovednost, Pedagogický vztah), včetně sebe – sám musí dělat to, co chce po ostatních. (souvisí s Vlastním rozvojem)

Strach – Učitel má strach, že nezvládne vyřešit problém, před který je postaven.

Stres – Učitel je ve stresu kvůli různým tlakům, které jsou na něj kladeny.

Systém – Otázky vzdělávacího systému, jeho požadavků a schopnosti zajištění jejich plnění: personální zajištění, finanční zajištění... Formalismus ve fungování systému.

Široká otázka – Identita učitele je velice široký pojem, na který se dá dívat z různých úhlů.

Tři strany – Vztahy ve škole mají tři strany: učitele, žáky a rodiče. Zájmy každé z nich se mohou odlišovat od obou ostatních nebo se spojit s druhou proti třetí.

Vedení klame rodiče – Vedení vytváří a udržuje u rodičů zkreslenou představu o škole, jejích kvalitách a problémech.

Vedení na straně rodičů – Ve rozporných situacích a konfliktech mezi učitelem a rodiči se vedení postaví na stranu rodičů.

Vedení se zajišťuje – Vedení koná kroky, kterými se zajišťuje proti orhození ze strany rodičů.

Vlastní rozvoj – Profese je pro učitele prostředkem k vlastnímu osobnostnímu rozvoji.

Vliv na žáka – Učiteli se líbí, že může mít vliv na další lidi (na žáky).

Vliv profese na učitele – Učitel přijímá požadavky, kladené na něj v jeho profesi či profesí samotnou, za své, nechává se jimi ovlivnit.

Vliv žáků na učitele – Učitel přijímá podněty žáků jako výzvy pro svůj další profesní růst.

Vnější vliv – Na práci učitele mají vliv vnější věci, které jsou mimo jeho možnosti je ovlivňovat – viz Prostředí, Systém... též Požadavky

Vnitřní rozpor – Učitel sám v sobě prožívá rozpor, spojený se svou profesí.

Volný čas – Otázka volného času učitelů.

Výchova – Učitel se podílí na výchově žáků.

Vyjadřování identity – Učitel určitou svou identitu před žáky a rodiči záměrně vyjadřuje.

Vývoj identity – Různé vlivy a podněty ve vývoji učitelovy profesní identity.

Význam intuice – Učitel soudí, že ačkoli je pedagogické vzdělání důležité, okamžitá rozhodnutí nebo řešení hledá pomocí intuice, vlastního úsudku, na základě vlastní, třeba i neuvědomované zkušenosti.

Význam praxe – Učitel soudí, že vzdělávací kurzy jsou sice zajímavé, ale nejvíc se toho stejně naučí praxí a jedině skrze ni. Podobně i vzdělávací programy a inovace jsou propracované, ale učitel stejně učí především podle sebe.

Význam teorie – Učitel se ve své práci ne/opírá o poznatky pedagogických věd.

Význam vzdělání – Je potřeba, aby žáci pochopili, že vzdělání má význam.

Vzájemný přínos – Společná aktivita je přínosná pro žáky i pro učitele.

Vzdělání – Učitel je schopen předávat odborné obsahy.

Vzdělávání jako nástroj – Vzdělávání slouží jako nástroj k rozvoji osobnosti žáka.

Vztah k profesi – Učitel považuje svou profesi za pěknou a zajímavou. Má k ní pěkný vztah.

Vztahy s rodiči – Učitelem vnímané vztahy k rodičům žáků. Význam komunikace.

Vztahy s žáky – Učitelem vnímané vztahy mezi učiteli a žáky. Co považuje za důležité, za charakteristické. Co se v jejich vztahu odehrává? – spíše skutečný stav.

Zábava – Vyučování má být vtipné, ačkoli by bylo omylem myslet si, že vzdělání je zábava.

Žák očima učitele – Charakteristika žáků podle učitele.

Žáci spolu s učitelem – Žáci a učitel se ocitají v situaci, kdy mezi nimi není rozdíl. Společně si povídají, mají na věc společný názor... jsou společně postaveni před určitou věc...

### Příloha č. 3 – Jeden z rozhovorů

Vilma je učitelkou s asi třicetiletou praxí, na gymnáziu učí český jazyk a literaturu. Její aprobaci je český jazyk a literatura + tělesná výchova. Nejradši z toho učí literaturu (radši než jazyk; tělesnou výchovu učila jen prvních pár let), ke které má od dětství hluboký osobní vztah.

*Jak jsi se vlastně dostala k učení?*

Já jsem chtěla být hodně brzo paní učitelka. Nevím proč, jako od dětství, ale já jsem dělala vrcholově sport, gymnastiku, čili jsem jezdila na různý soustředění, a pak, když jsem dospěla do 16-17 let, tak jsem dělala pomocného trenéra. Takže já jsem pracovala s těma dětma úplně od začátku, od těch šestnácti jsem vedla ty malý holčičky, a to mi dalo takový ten pedagogický podnět k tomu, abych u toho zůstala. A vyloženě jsem hledala k tomu (jednomu) oboru, k té literatuře, (další) obor. A protože to byla tvrdá normalizace, já jsem studovala v těch sedmdesátých letech, tak můj češtinář na gymnáziu mi poradil, ať si vyberu obor, abych se vyhnula těm souvislostem politickým a společenským. Já jsem chtěla být novinář, nejdřív. To mi teda rozmluvil a pak jsem hledala něco, co by mi bylo blízké, protože jsem byla v té době ještě výkonostní sportovec, tak jsem šla tedy na FTVS, kombinace čeština – tělocvik. Ale pak zvítězila ta čeština, tělocvik šel jakoby úplně bokem, protože já jsem nebyla podstatou tělocvikář. Ono být tělocvikářem je taky jako o tom, že musíš zaujmout toho studenta. Je to takový to učení toho tělocviku: hodit míč, natáhnout síť a přesně tak to jde léta – to není ono. Potom oni nejsou ochotni ani na ten tělocvik přijít, převlíct se v šatně a tak dále. Já jsem dělala sportovní gymnastiku, takže to nebyl takový ten všeobecný záběr, že jsem musela projít tím vším, ale byla to myslím i taková potřeba toho mládí, toho dospívání. Gymnasti stárnou rychle, ve dvaceti – hotovo.

*Ted' by se Tě zeptal na otázku profesionální identity. Jak vnímáš svou učitelskou identitu? Jak se chápeš jako učitel? S čím přicházíš před ty žáky nebo před ty rodiče...?*

Takhle: ten obor je specifický, v tom, že je to český jazyk a literatura. Čili: je to výuka jazyka, to znamená to je nějaká norma, pravidla, to je poměrně jasný. A pak je vágní – protože to je umělecký obor – literatura, literární umění. Ale tou literaturou ovlivňuješ toho člověka vlastně daleko víc, než výukou toho jazyka, tý gramatiky. Čili pro mě to byl nástroj, jak vlastně otvírat toho studenta. Tím že já se stávám otevřeným, tak je otevřený i ten student, a vlastně tím nástrojem je ta kniha, ta umělecká literatura, ten zážitek z toho uměleckého díla.

*Čili dalo by se říct, že v té tvojí identitě učitele je důležitý ten obor?*

Obor, a ten obor je vlastně nástroj pro růst té osobnosti toho studenta. A i mé vlastní, protože mně to vlastně přináší uspokojení. Když ten student jede na podobné vlně, když ho nastaviš a ukážeš mu směr a on tam jde a najde sám sebe a už je trošku někde jinde než ty, tak to je obrovská výhra. A ta literatura je vlastně postavená na emocích. Hodně. Je to taková ta citová výchova, morální výchova tím předmětem, protože tam se dostáváš do různých jako modelových situací, kdy třeba se ztotožňuješ s tím hrdinou, rozcházíš a tak dále nebo přijímáš i různý názory. Nebo to, co říkám těm studentům, ta literatura vlastně otvírá dveře. Čteš, beletrii, a najednou tam je něco, co tě zastaví, protože tomu nerozumíš. Tedy schází ti informace, znalost. Tak co jdeš? – hledáš. Hledáš, doplňuješ si to, co se týká filosofie, historie, můžeš třeba i do těch technických oborů, protože v tý literatuře je úplně všechno. Ty rosteš, jako: čím starší ten učitel, můj aprobace – mluvím hlavně o literatuře, to byl můj obor, kterému jsem rozuměla, a který jsem myslím předávala líp než ten jazyk – čili rosteš. Takže když ti padne ta padesátka, tak se ti vlastně uzavírají určitý spoje, a přináší ti to samotnému takový pocit jako uklidnění, spokojenosti, jo?, a jsi daleko jistější. Ale už jsi skoro na konci (*rychle dodá*). Kdyžto když jsi na začátku s nima, tak to děláš s nima a musíš být pořád (*zdůrazní*) o krok napřed. Jo? Čili ty neustále na sobě musíš vlastně jakoby pracovat. Tady v tom oboru se nejde zastavit. Jako asi v žádném z těch oborů; ty přírodovědný maj zase jinou cestu, že jo, ty objevy, ale tady musíš ...(5.55) a sice, že se mění i ta

spoelčnost. Ty musíš obstát v téhle době, v té virtuální generaci, s tím, co jsi si vzal třeba úplně klasicky z těch textů a úplně z toho jiného zprostředkování. A důležité je, aby oni prostě šli za tebou, aby jsi nebyl ten, který vyrůstal na něčem, co oni nepoznali a co vlastně jim... čím trošku pohrdají. Ty musíš je přesvědčit, aby šli za tebou a, a jakoby... musí ti věřit. V první řadě je důvěra. Jakmile ti nevěří ten student, jakmile tam na něj něco hraješ – oni jsou velmi (*důrazně*) citliví, velmi (*důrazně*) inteligentní, i když říkáme, že ta generace hloupne a bla bla bla – ono to vůbec není tak –

*Ta intelligence se nějak přesouvá někam do jiných oblastí –*

Ano, někam jinam. Ale pokud ti nedůvěřuje, tak tě nikdy nebudou poslouchat. A tam riskuješ, tedy, neseš kůži na trh, jo? Tam musíš vystoupit, jako risknout to, nepřetvařovat se, a říct ano a ne. Jo? Když je ti položená otázka – ano a ne. A to se týká i třeba těch rodičů. To kličkování a taková ta diplomacie, točení se na místě... prostě když jde o zásadní věc – špatně. Jo? A musíš, aby sis uhrál tu autoritu nebo aby si měl takovou tu pevnou identitu toho učitele, opravdu, který není jako figurka, nebo karikatura, tak skutečně musíš být důsledný. To co říkáš, musíš dělat očividně, jo? To znamená – blbost: přezouvání. Takže: nebudeš chodit na podpatku. Tam ty nuance jsou strašně jakoby jemňoučké... Jakmile uzavřeš nějakou konvenci, test se píše ve čtvrtek, tak se píše ve čtvrtek a přes to nejede vlak. A když se řekne nebudeme psát do konce týdne, tak nebudeme (*s důrazem*) psát do konce týdne.

*Takže jako i na sebe?*

Na sebe i na ně. A i když se ti nechce opravovat třeba přes víkend, tak prostě na to musíš vlítnout a musíš opravit, protože oni na to čekají. A musí to být opravený tak, že skutečně je tam vidět tvoje práce. Ty musíš o chybách, který jim vytýkáš – u každého jednotlivého z nich – to neznamena, že budeš chválit prostě spartánsky jenom ty, který jsou ...(8.28) Musí to být i ta charita a jít i s tím, co prostě klopýtá. Takže ono uhrát si tu autoritu do pozdního věku – jako v mladém věku a pak v tom hodně pozdním – je skutečně jakoby dost práce a musíš o tom hodně přemýšlet.

*Takže – když takhle mluvíš o té autoritě – tu identitu chápeš spíš jako roli nebo jako osobní záležitost?*

Já myslím, že to je i osobní záležitost. Že role učitele není standardizovaná věc. Aby jsi si přečetl ve skriptech a – b – c, a teďka se tohle dělá, učitel má to – to – to – to, řeší situace tak – tak – tak... vůbec ne. To souvisí s tvou osobností, která musí být jedinečná, tak jako osobnost každého toho žáka je jedinečná, jo? Na to není žádný must. A i když jsou třeba různé ty psychologické kurzy a školení, na který nás třeba hlásila (*kdo?*), neříkám – pro začátečníka je to jako výborný, ale – v té třídě se ti stane nebo dojde k něčemu, nebo na chodbě, něco, co prostě v tom kurzu nebylo – a ty musíš zareagovat. A řeknu ti jednu věc, jako, možná že to je jako, někdo to má jako frázi: říká se, že tím učitelem se musí člověk trošku narodit. To znamená: ty musíš mít vztah (*zdůrazní*) k těm dětem. Ty musíš mít vztah k těm lidem. To znamená, musíš umět i to – to řeším i s tou mladší kolegyní – teda samozřejmě, některý student je ti blíže, některý je dál, někdo je sympatičtější, někdo méně. A ty musíš mít vztah k tomu, i k tomu, kdo ti tam dělá ten binec, kdo ti tam rozkládá zevnitř tu třídu, kterej jde proti tobě. A teďka ty, prostě, tvoje prestiž je v tom, prostě, přesvědčit to dítě. Jo? Aby se to zlomilo, aby to přestalo takhle fungovat. Za tím se musí... Jak, jak na něj. Prostě, jak ho získat k sobě, aby tam nebylo to napětí. Aby tam nebylo z té jeho strany v tom dávání – ne tvou osobností, ale taky toho předmětu, o to jde tady hlavně (*zdůrazní*) – Ten předmět, ta literatura jako taková, na tom je v současné době nechci říct úplně špatně, ale nemá dobrou pozici, poněvadž oni žijou prostě ve virtuálním světě. To znamená oni sdílejí na facebooku a tak dále, ta informace jde rychle, sdílení je rychlé, vzrušující a tak dále. (*dále zlomem ztiší, změni tón řeči*): Ta literatura je pomalá, všechno trvá dlouho, všechno si musím promyslet, prožít a tak dále.

*V tom to má tu hodnotu...*

I to. I to. Jednak, že tě budou poslouchat, tu Fikarovou, že teda to co tam vykládá, že nejsou teda kraviny, které se naučila nazpaměť – prostě, ty musíš tomu, co říkáš, věřit. A – k tomu slouží argument. To znamená, ten výklad se otáčí i na těch příkladech, i na těch důkazech, a tak dále, i třeba tedy na důkazech z jejich života, aby jim to bylo blízký, jo? Takže prostě určitý věci se nedají naučit, jako souvisí to hodně s intuicí. Jo? S intuicí a s takovou tou rychlou reakcí. Ale hlavně, opravdu, základní je mít rád i toho, to dítě, který prostě ti tam dělá zle a který bys nejradši vyrazil (*důrazněji*). Jsou studenti, kteří když nejsou ve škole, tak řekneš: hmmm, krásný den. To bude hodina! Není ve škole. Ale setkáváš se s ním čtyři roky, čili ty si ho musíš obrousit, a prostě postavit ho tak, že se z vás – to se mi stalo x-krát – že se třeba stáváme potom přáteli. Najednou to je úplně jinak. A to je, a to je vítězství, tohleto.

*Čili dá se říct, že tam je důležitá i ta pedagogická schopnost?*

Určitě.

*Takže jakoby nejenom ten obor, ale i ta práce s těma lidma?*

Myslím si, že jakoby je to někdy i větší kus než ty znalosti, jo, to, jakej jseš v tom odborník. Jako můžeš být nevím jaký odborník, (ale) když to nepředáš, když nemáš prostě dáno to předávat, předat, tak prostě to tam není, no.

*Ta pedagogika už je teď vlastně podmínkou pro to, aby ten obor mohl vůbec být.*

Ano, ano. Takže jakoby je to, je to – zajímavá práce. Já na to nadávám, že člověk chodí unavený a tak dále, ale (*dále změni tón hlasu, zjemní*) velmi (*důrazněji*) zajímavá práce, i dneska. A i když třeba dřív bylo těch dětí, kteří vlastně pálili pro ty knížky – (bylo to umění) – byly dvě třetiny – to není. Ale já říkám: stačí jeden. Dva. Jo? Když tam otevřeš dveře jedný (duši?), když skutečně je to... prostě s těma knížkami bude, budou ho provázet celý život – to je něco<sup>126</sup>.

*Takže musíš vycházet všem, ale ten skutečný rozvoj, o který usiluješ, stačí pak třeba u jednoho, (ano)?*

Ano. Ano. Nesmíš chtít, že tě všichni budou milovat, že všichni budou rozumět literatuře, všichni budou číst, a tak dále. Očekávání, to je naše, že jo, to je i jogínský – očekávání žádný, nula. Pokud nic neočekáváš, tak vítězíš. Protože skutečně se ti to vrátí a jseš překvapený, jo, a někdy fakt šťastnej, protože se to někdy fakt jako překvapivě povede.

*Ještě bych se zeptal k té identitě, jestli se opíráš pořád o tu stejnou identitu nebo jestli to chápeš spíš jako takovou masku, kterou si bereš různou podle toho co je tam za lidi nebo s kým jakoby jednáš?*

No tak je jasný, že jinak jednáš s rodičem. S rodičem jednáš na takový té úrovni možná chladnější, rezervovanější, tam je to jenom přenos informace, jo, ale i pochopení, rada, pokud se ten rodič na tebe obrací jako na odborníka nebo hledá radu, protože ty situace jsou složité, i výchovně třeba se řeší závislost na drogách nebo jiný věci. Pokud ten rodič má zájem o tvoji pomoc, tak samozřejmě mu jí nikdy neodmítneš. Ale když ten rodič nemá zájem, prostě, s tebou komunikovat, tak mu samozřejmě vysvětlíš, co můžeš udělat, co je v mé moci, v tvých tedy možnostech. Pokud mu to nestačí, tak – sorry. Kdyžto s tím dítětem...

*Takže pak je to jenom takový to technický minimum.*

---

<sup>126</sup> Přítel Vilmy, který byl u rozhovoru přítomen jako tichý společník stranou naší interakce, ke konci rozhovoru připomíná případ jejího bývalého žáka, který jí, dnes coby profesionální voják, poslal dopis z mise v Afghánistánu, ve kterém jí děkoval, že díky ní našel cestu ke knihám, které mu v jeho současném životě, velmi pomáhají během působení na misích, kde je denně v ohrožení života. Byly vzpomenuy i další podobné příklady bývalých žáků.

Ano, technický minimum – známky, zdůvodnit známky – na to musíš být vždycky připravenej, protože někdy ten rodič tě chce dostat, jo? Jako mně se to bohudík nestalo, ale stává se to, u těch mladších, že rodiče jsou proti škole, jo? Prostě přicházej třeba...

*A v čem?*

V hodnocení. Prostě řeknou jako u soudu, že učitel je zaujatý, že hodnocení, když ho chtějí nechat propadnout, neodpovídá znalostem – tam pak dochází skutečně na komisionální zkoušení, někdy třeba zkouší toho jedince komise, někdy to dopadne tak, či onak. Ale jako časy se změnil v tom, že většinou ten rodič ti nedůvěřuje. Ten učitel je dneska v takový pozici, že i ta společenská prestiž je bohužel dost jakoby nízká. To taky vidíš i třeba v těch médiích, co prosakuje za různý kauzy a tak dále a opravdu ty musíš toho rodiče přesvědčit. Že jako prostě je to tvoje práce, tvoje poslání, ale že uděláš pro všechny prostě stejně. Příklad ti dám: nechala jsem propadnout tři kluky, protože skutečně to nebylo možné, byli to kluci slabí, byli to kluci, který to podcenili, ale nešlo to. Prostě byly stanovený určitý mantinely – nesplnili to. Ale protože jsem věděla, že jsou ztracený, bez pomoci, tak jsem 17. srpna, jsme se dohodli přes maily, mobily – začali jsme se učit. S těma třema klukama jsme od 17. srpna do 10. září připravovali tu ústní část, kterou neprošli. Ty kluci odmaturovali. Takže pro tebe – nic neočekáváš, že ti někdo dá nějaký diplom nebo že ti to někdo zaplatí – vůbec ne. Ale pro mě bylo prostě úžasný vítězství, že ty kluci to měli a když tam mluvili prostě před tou komisí, tak mluvili, mělo to hlavu a patu a splnili prostě ty maturitní požadavky. Stejně třeba když maturoval Korejec Han, kterej, jeho rodnej jazyk je korejština, česky prostě neuměl psát. Tak jak to udělat a nezablokovat tomu dítěti prostě možnost studia na vysoký škole? Takže jsi musel, když jsi opravoval slohovou práci, musel si udělat, si připravit takový argumenty, kdyby do toho někdo vlezl a rozporoval to – já jsem mu dala čtyřku – aby jsi zdůvodnil, že ta práce je skutečně na čtyři a on má na to, aby pokračoval do těch dalších dvou kol. A dneska je na vysoký škole. Čili ty musíš úplně z jinýho konce. Někdy je to zaopatřovací ústav, ale pak ti to vrátěj teda i tím, že to mají, i tím prostým, že řeknou děkuju. A ty rodiče, potom, to vidí. Oni si to řeknou někde mezi sebou. My bychom takovýhle doučování, zadarmo, jim nesehnali, protože každá ta škola má jiný, trošku jiný požadavky, jinak to zkouší, každá ta osobnost učitele je jiná, takže jako úplně ideální je, když připraví toho maturanta ten, kdo ho bude zkoušet.

*Jak vlastně tě to ovlivňuje, že jsi takhle tím sluhou více pánů? Rodiče, děti, škola, pak je tady nějaká ta společnost, která má nějaký očekávání...*

Takhle: ono to vnímáš už od začátku, ono to učení se někdy připomíná k divadelní hře, že ten učitel hraje určitý role. Ale samozřejmě, pokud ten protějšek neznáš, tak jseš uzavřenější, hraješ. Jako skutečně standardně odvádíš tu práci, oťukáváš si půdu, kdo bere, kdo reaguje, jak ta situace vypadá, a pak se pomalu otvíráš. Pak skutečně můžeš říct i dost osobní věci, pokud se na to zeptají. Oni potom ti oplácejí stejně, i když někdy je to na škodu, protože ty pak řešíš problémy dětí prostě ostatních, máš jich třeba dost, ale je to tak.

*To dneska tak je, že ta škola přebírá spoustu těch výchovných funkcí.*

Ten učitel vždycky, a to učím i ty mladý, prostě je hotový člověk. Kdyžto ten náctiletý je teprve dospívající, on se teprve utváří, čili ty musíš být nad tím malinko. Dát mu prostor, být tolerantní, i když někdy prostě ti tečou nervy. A někdo to tak nemá. Ale mě se tohleto fakticky vracelo, celej život. A už jsem na konci, už jsem v důchodu, takže můžu říct, že jo. A jiný jsi určitě v těch fázích a etapách, jo: Na začátku, když nastoupíš, je to mladej kantor, tak jsi jim hodně blízko, tak je to na úrovni přítel. Tadyto nesmíš (*s vážným důrazem*) tedy přecenit, protože tam ten odstup musí být, jo, pravidlo a tak dále. A čím jseš starší, tak tím to vlastně dostává i jinou kvalitu, pak už jseš prostě takový ten důvěrník, jo? Prostě člověk, kterýho třeba potřebujou, i třeba ta máma náhradní, bohužel i tak to je, a nebo i třeba



přítel. Takže třeba celá řada studentů, který jsem učila, tak se s nima přátelím. Neříkám, že to jsou desítky, ale je to tak, to je na celý život.

*Tohle se mi na tom vždycky líbilo, že to je profese, který nevdá narůstání toho věku, narozdíl od...*

A zase obráceně, ty musíš odhadnout, kdy máš odejít, jo? Kdy prostě řekl jsem dost, udělal jsem svý, nedělal jsem to špatně, a sám nějak nestagnovat a prostě nenakládat si věci, na který už nemáš. Teda skutečně odhadnout ten čas, kdy z toho vršku, z toho vrcholu je čas se vrátit.

*A řekni, když jsi mluvila o té důslednosti, o té důvěře a o těchto kvalitách – zkus se ještě vyjádřit k tomu obrazu ideálního učitele, co by tam mělo být. Jaký je ten ideál?*

Žádný očekávání, ideální učitel musí milovat svý žáky. To je všechno. *(pauza)* Možná že je to přehnaný, ale ulomme hrot a řekněme: musí mít rád své žáky. *(pauza)* Fakt. A je to, a tady nepřeháním, ty emoce, když k těm lidem, který učíš musíš mít vztah. Nesmíš tam vidět jenom to jméno a výkon. Protože ta osobnost je daleko, daleko složitější, ty často musíš pozorovat i to, jak se ti to dítě jeví, jo, jak se tváří, někdy brečí, nechodí do školy, chodí za školu *(hned pokračuje, jakoby v jedné větě)* Katastrofální je, tahleto generace má jeden rys, je strašně málo odolná. Jakmile přijde překážka, tak oni jí obejdou, neprijdou do školy, odkládají ty povinnosti a pak to naroste, ty povinnosti, a už nejsou schopni přijít ale vůbec! A pak jsou tu ty lákadla, takový ty adrenaliny, ať jsou to drogy, ať jsou to adrenalinový sporty, ať je to cokoli – to je další věc, jo. A poznáš to na nich. Někdy opravdu si řeknu – a i to se stalo – že si řeknou o pomoc. Nevědí, jak dál a řeknou si o pomoc. Takže skutečně musíš potom – nesmíš zase se přecenit, nejsi takový odborník, nejsi třeba já nevím ediktolog, abys řešil já nevím co, takže musíš sehnat kontakty seriózní pro to dítě,

*Prostě udělat to, co je v tvých silách.*

Ano, co je v tvých silách – a on už s ním pracuje. A to dítě ale ví, že ho nikdy nenecháš padnout.

*Ano. Tak teď jsme o tom mluvili z pohledu tvýho, z pohledu učitele, ale jakýho třeba si myslíš, že si ideálního učitele představují ty žáci, ty rodiče – kdybychom takhle vzali ty jednotlivé skupiny, tak jakýho jako považují za ideálního učitele?*

Oni skutečně očekávají asi tolerantního učitele. Ale zase když ten učitel bude jenom tolerantní, to znamená "hodnej, ale blbej", když se to řekne takhle – prostě, ta tolerance má svý hranice, tam je hrozně důležitý nasazování těch mantinelů. Kde je ta hranice, kdy skutečně ještě tedy ustoupím, ještě ti dám možnost, ale tady už ne. Tady už prostě přes to – měl jsi možností dost, neudělal's to, už prostě nic nečekej. To se taky stane. A stává.

*Takže dalo by se říct, že oni chtějí toleranci, ale i řád?*

Řád. Určitě. Řád chtějí prostě, i když by se kroutili, kdyby ses na to zeptal, takže oni chtějí skutečně ten řád. Myslím, že ono je dost scestný to, co se říká dnes, ve školství, že škola musí děti *bavit*. Pozor – *zábava* to není. Většina, když skutečně chceš něco dokázat, tak musíš sedět na tom zadku, být koncentrovaný, učit se a chtít *(s významným přízvukem)* se učit. To znamená já jim říkám třeba

*A uvědomují si to ty žáci tohleto?*

Noo, víš co, když prostě na to přijde, tak oni ti řeknou: Mě to nebaví, mě ta knížka nebavila, protože slyší támhle ze všech stran: *(po slovech, jako při vynášení rozsudku)*: Učitel nebyl schopen zaujmout. *(krátká pauza)* Čili pobavit. Skutečně, to vzdělávání není zábava. Jako, je to skutečně práce, ten člověk pracuje sám na sobě, s pomocí, pochopí tedy že ho vedeš dobře, protože ti věří, jo?, ale rozhodně to není zábava. Bavit se můžeš, ale ne každý den. A dneska, hlavně to základní školství, si hraje na tak

zvanou kreativitu, že nechává těm dětem jako velikánskou volnost a ustupuje a vyloženě je to takový servilní až,

*Taková špatně pochopená kreativita...*

No no no no no. Že skutečně pak i ty rodiče toho mají plná ústa, a že to ty děti nebaví tady s tím panem učitelem a tady s tím panem učitelem je to baví a tohle, ale to je, to je věc, která platila od nepaměti, jo? Ve škole jsi měl učitele, na které vzpomínáš, že ti něco dali a vyloženě jsi se těšil třeba na ty hodiny. A byli tam učitelé, kteří na tom byli právě... minuli se trochu tím povoláním. Ale když to převrátíš, a přemýšlíš – tak určitě i ty ti mohli něco dát. I tihleti, který prostě nemáš v tom svém žebříčku prostě někde nahoře – ale to je život, protože to dítě nebo ten člověk se setkává s různými osobnostmi. Jako celá škola nebude zábavných pedagogů, prostě úplně úžasnejch. To je nesmysl, v dnešní době. Čili skutečně jim pomoci taky ale hodně brzo si uvědomit, že to učení se nějakým způsobem úročí.

*A co rodiče? Jaký oni mají ideál?*

Rodiče... nechtěj mít problém. Rodičův přístup je takový, že když je dítě přijatý, tak chtěj mít čtyři roky pokoj. To znamená co nejmíň problémů. Taky když přijdeš na třídní schůzky, tak by ses divil, jak ty zástupy řídou. Ve čtvrtáku už nepříjde nikdo. Tak, projevuje se i to, že dost... rodiče tedy dělají kariéry, jo? Většinou jsou i movitý. Takže ti řeknou dost často: Ale on už nebydlí s námi, my nevíme. Bylo mu 18, jako, to už není náš problém – to je docela brzo, jo. Takže je dost takových rodičů. Pak samozřejmě jsou rodiče, kteří naopak zase úzkostliví, nebo jsou rodiče s opravdovým zájmem, ale: žádný z nich nechce mít problém. Žádný z nich nechce o tom moc přemýšlet. Jak to dítě se projevuje ve škole... Jaký má známky, to je zajímavá ...(29.20) Takže i se to promítá do toho života té školy. Dřív prostě tou školou žili ti studenti, dneska mají ty přátele někde na tom *fejsu*, jo, někde mimo. A ty rodiče zajímalo, co se v té škole děje. Rodiče to začíná zajímat, až když to hoří.

*Zkusme to převést na ta očekávání. Říkali jsme žáci, rodiče, vedení – každá ta skupina má nějaká očekávání vůči tobě jako učiteli. Jak to jsou?*

Já ti řeknu obecně očekávání jejich: taky nechtějí mít problémy. Chtějí dobré známky, chtějí je mít rychle (*s důrazem*),

*Ty žáci tedy?*

Žáci. Žáci. A pokud možno tedy co nejmíň námahy. To jsou takový i ty touhy profesní, jo? Co nejrychleji prostě i ty cesty, jakou cestou jdou, jestli tedy to je poctivý – to už je sekundární, jo. Ale rychlý úspěch a málo námahy.

*To je tedy asi spíš na té střední škole. Na základní asi by to vypadalo jinak.*

No no no. Na střední škole. Na střední škole. Očekávají, skutečně, rozhodně očekávají to, že budeš spravedlivý. Že skutečně jim budeš měřit stejně. Strašně je důležitý – to se mi taky vrátilo x-krát – musí zažít úspěch i ten nejslabší dítě. Čili ne aby mělo jenom 5, 5, 5, 4, 4, 4 – to je nemožný tohle. Ale když si něco vzpomene – vychovávat.

*Tam je někdy těžký skloubit tu spravedlnost s tím individuálním přístupem, (že ano)?*

Takhle: On potom třeba bude pyšnej na tu trojku. Ty mu tu trojku musíš vychválit, že ten posun z té pětky na trojku, že to byl raketovej start. On dál nemůže. Ale on bude šťastnej, protože už nebude na tom konci. A ta spravedlnost, v tom hodnocení – ano. Spravedlnost v hodnocení je jasná – jsou testy, jsou písemky a tak dále, ústní zkoušení a tak dále. Ale – pak jsou zase nároky. Tam máš tu třídu a vidíš: tahleta holka, ta je, prostě, ta to má srovnaný, prostě, ta může třikrát víc, než tady ten průměr. Čili ty jí musíš zatížit. Ty jí musíš zatížit třikrát víc, protože ona na to má. Jinak se zarovná do toho průměru.

*To se ti nestalo, že třeba tohle někdo označil za nespravedlnost?*

Ne. Nikdy. Nikdy. Nikdy.

A naopak zase tomu chudáčkovi, prostě, když můžeš, tak odstupňuješ ty úkoly...

*Takže ty děti rozlišují?*

Oni rozlišují, protože i ten student, kterej má ty výkony nadprůměrný, tak ten slabší žák vidí, že na to nemá, jo? Ty je třeba necháš přečíst recenzi, v prvním ročníku, takhle teda vybavenýho dítěte, on to přečte, a oni koukaj! Jako kdyby z jakejch novin to opsal, ale ono je to jeho nebo je to její. Já jsem měla takovou zkušenost, že mi kluk napsal recenzi v prvním ročníku a já jsem myslela, že mi to opsal, to ještě nebyl internet, nic. Já mu dala kouli. A on byl dotčenej, to jsem viděla prostě, že ho to vzalo, a byli jsme dost jako na kordy zezáátku – a jsem musela: Honzo, když mě přesvědčíš, že to, žes to psal sám – to chce ale proces, protože musíme napsat víc věcí, než se prokáže ten intelekt – tak to vezmu zpátky. A musela jsem to vzít zpátky! Protože on byl tak vynikající. Takže skutečně je tam jako hodně tý psychologie. Hodně tý psychologie. Já jako přemýšlela jsem i, že to tahám dost domů, pořád o tom přemýšlím.

*To je jak jsme se bavili o té identitě, že souvisí s tebou, jako s celou osobností.*

Ano. A když to neděláš, tak skutečně jseš jenom ten učitel, formální, kdy tam skáčou po hlavě... Je pravda, že jsi státní zaměstnanec, že ty peníze máš jistý, ještě to nikdo moc nezkoumá...

*Takže myslíš, že je to podmínka, mít takovou identitu, která osloví, která není jenom založená na tý roli, že je to podmínka úspěšného učitele?*

Ano. Je. Určitě, určitě. Ta osobnost to dělá. Pak jsou samozřejmě zase osobnost bez znalostí – to je taky jako efekt nulovej, protože oni čekaj na tu výchovu.

*A setkáváš se s očekáváními, která tě podporují v dosahování toho ideálu? Díky kterým můžeš být tím ideálním učitelem?*

Jako myslíš podpora ze strany žáků, rodičů, vedení?

*Myslím taková očekávání, která na tebe kladou, a u kterých si řekneš: jo, to je ono, co po mě chtějí, tohle já tedy budu dělat a díky tomu pak budu ta dobrá učitelka.*

Ne. Nikdy.

*Takže toho ideálu dosahuješ spíš jakoby...*

Spíš... prostě...

*...trošku konfrontačně?*

No a je to... Protože máš na sebe určitou zpětnou vazbu. A pokud jsi dost sebekritický a jsi dost přísný, tak to je. Jo? Prostě tak to budeš dělat takhle. To znamená, když budeš na tom přemýšlet, budeš se tím zabývat, budeš to dělat takhle. Ale je to prostě, prostě učitel souvisí s tou osobností, to je můj názor. Prostě takový to: rodiče chtějí, aby dítě odmaturovalo. Jiný rodič bude chtít, aby odmaturovalo s vyznamenáním. To je tak všechno, to je očekávání rodičů. Očekávání vedení je takový, aby tam byla taková práce, toho učitele, aby neměli problém, to znamená, aby si na tebe nikdo nestěžoval, ze strany žáků, ale ani ze strany rodičů. To jsou dnešní očekávání. Je to hodně takový ...(36.26), ale je to tak. Praxe.

*A staly se ti nějaký případy, kdy tahle očekávání byla nějakým způsobem v rozporu?*

Nikdy. Ne.

*A myslíš, že jsi prostě měla štěstí nebo jsi to nějak řešila?*

Možná, možná. Možná, že jsem měla štěstí, ale prostě já jsem tím fakt žila.

*Stávají se případy třeba, jak říkáš, nechala jsi někoho třeba propadnout, ale teď rodiče jsou proti tomu, vedení tě tlačí...*

Ne. Když to dítě necháváš propadnout, tak zase: To dítě si toho musí být vědomo, že to nešlo jinak, že nebylo poškozený, že skutečně, opravdu si za to mohlo samo, jo, že nebylo jiný cesty. Musí to vědět rodič. To znamená, že když jsem připravovala teď od toho srpna toho K... K..., to byl kluk, který měl na střední škole pořád čtyřky, odshora dolů. To bylo slaboučké dítě. Vždycky se to naučil na tu čtyřku, jakoby byl hodnej, nekonfliktní, takovej jako introvert, jo, taková složitá povaha, ale rozhodně ne studijní typ. Byl tam omylem, na té škole. A bylo jasné, že až přijde maturita, že to někde narazí. Takže na třídní schůzce jsem si vzala maminku, na konci třetího ročníku, a říkám jí: paní K..., je to padesát na padesát. Jo? Tady je to velký riziko, jsou to čtyři předměty a podle těch výsledků, který ten K... má a jak reaguje, počítejte s tím, že prostě to klidně bude v září. A ona prostě plakávala tam a tohleto, já vím a tohle, a paní profesorko a takhle...

*Ale třeba z tohoto případu je vidět, že tomu hodně předcházíš (těm rozporům v očekávání).*

Musíš tomu předejít

*Ono je to hodně o té komunikaci, (zdá se, že?)*

Ano, přesně. A pak když propad, ten K..., tak on si nemyslel, že propad, protože on interpretoval dva texty, umělecký jakž takž a neumělecký, tam ne prostě... neporozuměl prostě větě. Čili tam my dáváme na té škále nějaký bodový součet, takže i kdybys mu tam přidával já nevím čím, tak bys to minimum nedal. Takže ještě já jsem ho musela po té ústní zkoušce přesvědčit, že skutečně nebylo možný sebrat ani bodík, abych ho pustila. A pak následovala ta konzultace srpnová, ten kluk se připravil na ten zářiový termín a maturitu má. Jako musíš opravdu předvídat. Strašně moc. Pozorovat to dítě a vědět jo, tak tady je riziko. Tady prostě to nemusí dopadnout. Musíš ho na to připravovat. Ale současně s ním dělat – nabízet mu cesty, jak třeba i prostě...

*A řešíte tohle třeba i s kolegama nebo na pedagogických radách, tyhle případy? Třeba i proto, že když se pak něco stane, tak abys prostě mohla říct: Hele, ale já už jsem to říkala.*

Ne.

*Ne. Prostě teda jenom v případě, kdyby tě napadali, tak...*

Pedagogická rada je věc velmi velmi taková formální...

*Já myslel takový ty klasifikační.*

Ano, i to. Moc se nevybavujeme, když je problém, tak se řeší s vedením, ale jak ti říkám: někdo to neuhlídá a do toho problému jde a má ty problémy celý svůj kantorský život a na třídní schůzce tam má prostě fronty rodičů právě proto, že prostě ta komunikace šla jinudy. Že prostě tomu nezabránil. Je taky nutný, když si ten učitel – to se zase vracíme úplně na začátek – když skutečně to pustíš a ještě dáš šanci. Ale jsou učitelé, kteří (si na tom) trvají si: já jsem to jakoby řek' – musí mít poslední slovo. Né – někdy může mít poslední slovo ten žák. A vůbec to není hanba. Jo? A ty naopak řekneš, no, to jsem se sek' nebo hele, nevím, podíváme se.

Ted' jsme řešili zrovna – tohleto dělá hodně ty věci, který souvisejí s tou osobností, s tou autoritou, s tou důvěrou. ...

A pak ještě další věc, že hlídáš vztahy mezi nima, nejenom učitel a žák, ale žáci mezi sebou. A tam jsi taky proto, abys korigoval. A jsou to, protože dospívají, tak jsou to takový ty první konflikty, že jo, první lásky, zklamání, někdy i šikana, tlaky... proto tam jsi. Takže podívej se, co je okolo, a teď tady máš ten obor. Takže nejen ten obor, ale nabaluje se tam spousta těch věcí a já říkám, že polovina, opravdu polovina té práce.

*A řekla bys mi ještě něco k vývoji té identity? Staly se třeba nějaké události, které Tě nějakým způsobem ovlivnily? Něco zásadního, třeba nějaká zkušenost, případ, který se odehrál? Nebo třeba nějaký člověk Tě inspiroval?*

No měla jsem, na tý střední škole jsem měla štěstí na češtináře, teda. To byla jakoby hluboká normalizace a ten pan profesor, to byla angličtina – čeština, a mně neučil. A moje třídní věděla, že opravdu jako jsem blázen do toho čtení, do těch knížek, tak mě seznámila s ním. Ono mu bylo padesát a on mi nosil v takovejch těch aktovkách starejch knížky, který byly na indexu, to znamená samizdat a to, co tu nesmělo vycházet. Ten mě právě navedl k tomu, abych nebyla ten novinář za tý normalizace. Takže to byl ten pan Malec, jo, dneska už taky nežije, (*krátké odkašlání*), ale já jsem prostě chtěla tu literaturu učit od základní školy, já jsem byla takový spíš introvertní dítě, který hodně četlo, a prostě milovala jsem ty knížky. Takže prostě vztah k tomu, i co se týkalo divadla a toho, skutečně spíš takový ten intuitivní člověk studijního založení, a od toho dětství jsem věděla jako že by mě to jakoby bavilo nebo že by to bylo jakoby pro mě, že to by mě těšilo. Ale takový ty změny té identity, to musíš – nesmíš se zastavit. Protože jakmile se zastavíš a začneš prostě jako učit tak jako jsi učil před těmi deseti lety, nebudeš vnímat ty změny, tak tě nikdo nebude poslouchat. Tak se s nima fakt nedomluvíš. Takže přece jenom, to chce zprávy, že jo, Reflex, Respekt, všechno pročítám, tam jsou recenze, na internetu jsou recenze...

*To jsme u toho, jak ta identita prorůstá do toho osobního života.*

No.<sup>127</sup>

To bys nepochopil toho kluka. Jako když prostě vyletěl ten boom těch, té klasické fantasy, no tak já jsem to začala číst, toho Tolkiena, jako a musela jsem v tom hledat ty rysy té klasiky, protože ta fantasy pořád byla ten mainstreamový žánr, že jo, a prostě rozumět jim. Skutečně tam jsou kvality, obohatí tě to. Jo? Čili to je ta zpětná vazba. Ten vývoj jde někudy, že jo, a ty musíš pořád ty informace brát, přemýšlet, zpracovávat, a potom s nima můžeš se bavit na určitý úrovni. Jakmile bys řekl hele, já fantasy nečtu a tohle taky nečtu, to mě nebaví a tak dále... Přečetla jsem román, prosím tě, Padesát odstínů šedi, tomu se říká tedy porno pro matky na mateřské, protože to byl nejprodávanější román, já nevím, v určitým časovým horizontu, a navíc ty slepičky, ty holky tam z těch tříd, všechny to četly jako senzaci. Takže: ty to přečteš, opoznámkuješ a zjistíš, že skutečně je to – když tedy odhlédneš od toho námětu a pornografického – že to je tak kýčovitá (*s důraznou intonací*) kniha, že to je klasickej kýč, na kterým není vůbec nic, jazykově placatý, nezajímavý, závěr předpokládanej, a teď jim to prostě naservíruješ. Nó jo, (*imituje studenty*) a paní profesorko, to je pravda.

*Ale tohle oni musí ocenit, když ty jdeš takhle jakoby s nima – ?*

---

<sup>127</sup> Zde vstoupí do diskuze i přítel Vilmy a upozorňuje, že Vilma "ona čte i knihy, který by nikdy ani nečetla.

Támhle máš třeba nějakou *Pavoučí síť* (severská detektivka, Vilma: "To je hit")... Ale s nasazením (to čte)! Snaží se pochopit, proč oni to..."

Víš co, jeden to ocení. Dva to ocení.<sup>128</sup>

*To je možná taky, že oni to ocení až později – ?*

Později, ano. Později. Jim to dochází o mnoho let později.

*Tady se teda zase kladně projevuje ta pomalost té literatury.*

Ano, ano.

*A zkus si třeba ještě alespoň představit, kdyby ses dostala do nějaké té situace toho konfliktu těch zájmů nebo těch očekávání toho rodiče a té školy, kterou reprezentuješ, nebo třeba toho žáka. Prostě takové jako situace, kdy by bylo potřeba vyjít třeba jen jedné z těch stran vstříc. Jak bys to řešila? Máš na to nějaké...*

Musíš, musíš opravdu – to je, to je věc názoru a svědomí, tohleto. A musíš to pak té straně, která to prohraje, musíš to vysvětlit. Jo? Ta, která bude znevýhodněná, musí vědět proč byla znevýhodněná, že byla vlastně znevýhodněna právem, anebo pokud existuje nějaká informace jiná, která na to vrhne jiný světlo, tak ty musíš být přístupnej tomu změnit ten názor. Jo? Jako neříkat si tak a konečná a je to takhle a tak to bude.

*No a ta komunikace, která se nám tady pořád takhle projevuje jako řekněme takový zásadní nástroj v tom pedagogickém působení, tak rozvíjela jsi to nějak cíleně nebo jenom skrze tu praxi?*

Praxi.

*A asi máš ke komunikaci určitě třeba blíž skrz tu literaturu, než třeba fyzikář.*

Ano.

*Tak já Ti děkuju. Myslím, že už proběhla všechna ta témata, na která jsem se Tě chtěl zeptat. Je třeba ještě něco, co bys k tomu chtěla dodat, k těm věcem, co jsme probírali?*

Ne. Já myslím, že jsou to takový ty sledovaný věci, víš? Který se sledují, jako identita, role a tak dále, očekávání a tak dále. Je to takový teoretický, že jo, prostě, já to nezpochybňuju... Jsem s tím měla trochu jako i problém, nebo bylo nás i víc, že s námi chtěli prostě na různých školeních, psychologických, didaktických, studovat ty modelové situace, ale my jsme byli daleko dál, chápeš, v té praxi. ... To je prostě hodně let a spousta situací, který jsi musel řešit, a ke kterým jsi se musel postavit.

---

<sup>128</sup> Zde přítel Vilmy mluví o tom bývalém žákovi, který nyní působí v Afghánistánu.